

Motiverende ledelse

*En kvalitativ studie av HR-lederes og rektors
muligheter til å stimulere ansattes motivasjon*

Anja Veland



Masteroppgave i Pedagogikk

Allmenn studieretning

Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2014

Tittelblad

Motiverende ledelse - En kvalitativ studie av HR- lederes og rektors muligheter til å stimulere ansattes motivasjon.

Copyright Forfatter

År 2014

Tittel: Motiverende ledelse

En kvalitativ studie av HR-lederes og rektorers muligheter til å stimulere ansattes motivasjon

Forfatter: Anja Veland

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Attende, Universitetet i Stavanger

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Motiverende ledelse

En kvalitativ studie av HR-lederes og rektors muligheter til å stimulere ansattes motivasjon.

AV:

Anja Veland

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning allmenn pedagogikk

SEMESTER:

Våren 2014

STIKKORD:

Selvbestemmelsesteori

Motivasjon

Ledelse

Autonomi

Kompetanse

Tilhørighet

Sammendrag

Studien omhandler motivasjon i et ledelsesperspektiv. Flere ledelsesteorier hevder én sentral lederoppgave er motivering av ansatte (Klemsdal, 2013). Denne lederoppgaven er viktig fordi forskning viser hvilke positive effekter arbeidsmotivasjon har på individ-, bedrifts- og samfunnsnivå (Kuvaas & Dysvik, 2009; Dysvik & Kuvaas, 2011). Motivasjon har betydning for arbeidsinnsats og prestasjoner, og dermed for verdiskapning, lønnsomhet og velferd. Gode prestasjoner kan medføre karriereopptrykk og bedre lønn. Det vil også kunne føre til beriket livskvalitet og økt selvbilde, i det minste i jobbsammenheng (Haukedal, 2008). På bakgrunn av slike funn er det viktig at ledere har kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til å styrke ansattes motivasjon, og hvorfor. Formålet med studien har vært å få økt forståelse for hvilke tiltak ledere kan ta i bruk for å fremme og styrke ansattes motivasjon. I den sammenheng har jeg også vært opptatt av å se hvilke muligheter og eventuelle begrensninger ledere har i rollen som motivator. Studiens forskningsspørsmål lyder som følger: *Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon?*

Oppgavens empiriske materiale baserer seg på kvalitative intervjuer med fire HR- ledere og fire rektorer, alle med lang ledererfaring og opplæringsansvar. HR- lederne er ansatt ved ulike private bedrifter, rektorene representerer fire offentlige ungdomsskoler. Studien er rettet mot å få frem ledernes *egne* tanker og meninger om hvordan de kan stimulere ansattes motivasjon. Med utgangspunkt i meningskategorisering er datamaterialet analysert og tolket (Kvale, 1997).

Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Selvbestemmelsesteori vektlegger menneskets tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredsstillelse av disse behovene vil kunne fremme og opprettholde en varig motivasjon. Studien har derfor fokusert på hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Studiens funn illustrerer konkrete tiltak for hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon, ved å styrke deres autonomi, kompetanse og tilhørighet. Lederne opplevde at autonomi hovedsakelig ble fremmet ved å gi ansatte medbestemmelse. Dette innebar involvering av

ansatte gjennom dialoger. I samtalene lyttet leder til deres ønsker og behov. Handlingsfrihet var et annet eksempel på hvordan medbestemmelse kunne utøves. Ansatte skulle til en viss grad ha mulighet til å selv bestemme hvordan arbeidsoppgaver skulle løses. Denne retten var med på å gjøre ansatte ansvarlige, selvstendige og uavhengige. Kompetansen deres ble styrket ved å tilby dem kurs- og videreutdanning, sørge for mestringsopplevelser, gi tilbakemeldinger på utført arbeid og tydelig forklare hva arbeidsoppgavene innebar. Hovedsakelig opplevde ansatte å få tilhørighet til arbeidsplassen dersom ledere lyttet til, så og støttet dem. Lederne mente i tillegg at det var viktig å styrke kollektivitetsfølelsen og relasjonene dem i mellom ved å sørge for sosiale aktiviteter, møteplasser og samarbeid, samt ha felles mål. Deres fortellinger samsvarte på mange måter med selvbestemmelsesteori.

Videre belyser studien noen muligheter og begrensinger ledere har i arbeidet med å motivere ansatte. Alle informantene opplevde å ha muligheter til å kunne stimulere ansattes motivasjon, men HR- lederne syntes å ha flere muligheter enn rektorene. HR-lederne hadde lederansvar for langt færre ansatte enn rektorene. Deres forutsetninger for å stimulere den enkeltes motivasjon var derfor trolig bedre enn rektorenes. HR-lederne hadde også et fortrinn når det gjaldt å tilrettelegge for kompetanseheving, samt en annen forutsetning for å tilrettelegge for autonomi. HR- ledernes muligheter til tilby karriereutvikling og jobbrotasjon ble ansett for å være viktige kompetanse- og motivasjonsfremmende tiltak. Deci, Ryan og Stone (2009) mener slike tiltak vil kunne skape optimale utfordringer, og dermed stimulere ansattes kompetanse. Rektorene hadde ikke mulighet til å tilrettelegge for lærernes videre karriere. Tre rektorer gav også klart uttrykk for at ytre føringar svekket lærernes autonomi. I tillegg til at føringene begrenset deres mulighet til å være autonomistøttende. Rektorene måtte både imøtekomme politiske og økonomiske krav utenifra og ivareta lærerens ønsker. Dersom kravene kolliderte med lærernes ønsker, var det vanskelig å være autonomistøttende. HR- ansattes føringar var ikke av samme omfang og heller ikke like fastsatte. Føringene ble derfor ikke i like stor grad betraktet som et problem i forhold til å kunne ivareta ansattes autonomi.

Forord

Arbeidet med avhandlingen har vært en spennende og læringsrik prosess. Det har i perioder vært svært utfordrende og frustrerende. Ikke bare faglig, men også personlig. Motivasjon er et kompleks tema og av den grunn krevende å skrive om. Enda mer krevende blir det når egen motivasjon til tider har vært fraværende. Rådet har da vært: anvend motivasjonsstrategiene du skriver om på deg selv. Takk Mamma!

Det er mange som fortjener en stor takk for at denne masteroppgaven har blitt til. Først og fremst ønsker jeg å takke alle informantene som var villige til å stille opp. Uten deres åpenhet og ærlighet hadde jeg ikke kunnet skrevet avhandlingen. Takk for at dere var villige til å dele deres tanker og meninger med meg. En stor takk rettes også til veileder, Edvin Bru. Takk for gode råd, innspill og støtte.

Takk Pappa, Mamma og Søstrene mine. Deres omtanke, tålmodighet, oppmuntringer, tilbakemeldinger og støtte har hjulpet meg mye. Takk for at dere har tatt dere tid til å diskutere studiens tema med meg og lyttet til mine tanker. En spesiell takk til Mamma for dette, og korrekturlesing ikke minst. Dere er uvurderlige!

Takk Solveig Holter for gode kontakter og gjennomføring av pilotintervju. Dine råd og ditt smittende engasjement har hjulpet meg mye. Takk til min gode venninne Ragnhild Løge for all teknisk hjelp, støtte og oppmuntring.

Universitetet i Oslo, 21 mai 2014

Anja Veland

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	1
1.1	Ledelse og motivasjon	1
1.2	Forskningsspørsmål	2
1.3	Oppgavens relevans	3
1.4	Oppgavens disposisjon og avgrensning	3
1.4.1	<i>Teoretisk avgrensning</i>	4
1.5	Begrepsavklaring	4
2	MOTIVASJON	6
2.1	Motivasjon	6
2.1.1	<i>Ytre motivasjon</i>	7
2.1.2	<i>Indre motivasjon</i>	8
3	SELVBESTEMMELSESTEORI	10
3.1	Teori om grunnleggende psykologiske behov	10
3.1.1	<i>Behovet for autonomi</i>	11
3.1.2	<i>Behovet for kompetanse</i>	12
3.1.3	<i>Behovet for tilhørighet</i>	13
3.1.4	<i>Effektene av behovstilfredsstillelse i arbeidslivet</i>	14
3.2	Indre og ytre motivasjon	14
3.2.1	<i>Frivillige versus kontrollerte handlinger</i>	15
3.2.2	<i>Kognitiv evalueringsteori</i>	15
3.3	Internalisering av ytre motiverende faktorer	16
3.3.1	<i>Organismisk integreringsteori</i>	19
3.4	Oppsummering	21
4	SELVBESTEMMELSESTEORI OG MOTIVASJON I ARBEIDSLIVET	22
4.1	Oppklaring av autonomibegrepet	22
4.2	Tilnærminger til tilrettelegging for økt autonomi	23
4.2.1	<i>Informerende versus kontrollerende språk</i>	23
4.2.2	<i>Den ansattes perspektiv</i>	24
4.2.3	<i>Valgalternativer og ansvarsfordeling</i>	25
4.2.4	<i>Struktur og autonomistøtte</i>	26
4.3	Tilnærminger til tilrettelegging for økt kompetanse	27
4.3.1	<i>Mestring</i>	27
4.3.2	<i>Kompetansebekreftelse</i>	29
4.3.3	<i>Kompetanseutvikling</i>	32
4.4	Tilnærminger til tilrettelegging for økt tilhørighet på arbeidsplassen	33
4.4.1	<i>Ledelse som sosial prosess</i>	34
4.4.2	<i>Forhold som påvirker relasjonen mellom leder og ansatt</i>	35
5	METODE	38
5.1	Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming	38
5.2	For forståelsen	39
5.3	Utvalg	40
5.4	Henvendelse til informantene	41
5.5	Utvikling av intervjuguide	41
5.6	Kvalitetssikring	43
5.6.1	<i>Troverdighet</i>	43
5.6.2	<i>Bekreftbarhet</i>	44
5.6.3	<i>Overførbarhet</i>	47
5.7	Gjennomføring av intervjuene	47

5.8	Fra samtale til tekst	48
5.9	Analyse og tolkning av intervjudata	49
5.10	Etiske overveielser	50
5.10.1	<i>Det informerte samtykke</i>	51
5.10.2	<i>Konfidensialitet</i>	51
5.10.3	<i>Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet</i>	52
5.11	Metodiske betraktninger	53
6	DATA OG ANALYSE	55
6.1	Autonomistøtte	56
6.1.1	<i>Forståelsen av autonomi</i>	56
6.1.2	<i>Medbestemmelse</i>	58
6.1.3	<i>Handlingsfrihet innenfor gitte rammer</i>	59
6.1.4	<i>Kontroll versus over-kontroll</i>	63
6.2	Kompetanse	65
6.2.1	<i>Utviklende arbeidsoppgaver</i>	67
6.2.2	<i>Mestringsopplevelser</i>	69
6.2.3	<i>Verbal tilbakemelding</i>	72
6.3	Tilhørighet	74
6.3.1	<i>Lære den enkelte å kjenne</i>	75
6.3.2	<i>Samhold</i>	78
6.4	Motivasjon - lederens eller den ansattes eget ansvar	80
6.4.1	<i>Motivasjonsarbeid som en definert lederoppgave</i>	82
7	DRØFTING	83
7.1	Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for autonomi?	84
7.1.1	<i>Medbestemmelse og selvbestemmelse</i>	84
7.1.2	<i>Gi medbestemmelse ved å lytte til ansattes ønsker</i>	86
7.1.3	<i>Gi en viss grad av handlingsfrihet</i>	88
7.1.4	<i>Gi ansvarsområder gjennom delegering</i>	89
7.2	Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for kompetanseheving?	91
7.2.1	<i>Tilby kurs, videreutdanning og karrieremuligheter</i>	91
7.2.2	<i>Tilrettelegge for mestring</i>	93
7.2.3	<i>Annerkjennelse av ansattes kompetanse</i>	95
7.3	Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for tilhørighet?	97
7.3.1	<i>Relasjonsetablering</i>	97
7.3.2	<i>Å være tett på - kontroll eller autonomistøtte</i>	98
7.3.3	<i>Fremme kollektivitet</i>	99
8	KONKLUSJON	101
8.1	Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon?	101
8.2	Studiens bidrag	104
8.3	Forslag til videre forskning	105
9	LITTERATURLISTE	106
Vedlegg 1	I	
Vedlegg 2	III	
Vedlegg 3	V	
Vedlegg 4	VI	

1 INNLEDNING

Forskning viser at motiverte medarbeidere jobber bedre, er mer lojale og tar i et ekstra tak når det trengs (Kuvaas & Dysvik, 2009). Motivasjon har betydning for arbeidsinnsats, og dermed for verdiskapning, lønnsomhet og velferd på bedrifts- og samfunnsnivå. Ansatte nyter også selv godt av å være motivert. Motiverte arbeidere presterer bedre enn umotiverte. Gode prestasjoner kan medføre karriereopptrykk og bedre lønn. Det vil også kunne føre til beriket livskvalitet og økt selvbylde, i det minste i jobbsammenheng (Haukedal, 2008). På bakgrunn av slike funn er det viktig at ledere har kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til å styrke ansattes motivasjon, og hvorfor. Flere ledelsesteorier bekrefter at motivering av ansatte er en sentral lederoppgave (Klemsdal, 2013).

1.1 Ledelse og motivasjon

Det finnes mange måter å betrakte ledelse på. Frederick W. Taylors bok *Prinsippene for vitenskapelig bedriftsledelse* fra 1911 er trolig den mest betydningsfulle boken som er publisert om ledelse (Klemsdal, 2013). Boken baserer seg på Taylors forskningsprosjekt, og beskriver hvordan lederes grep skal skape orden i virksomheten. Publikasjonen dannet grunnlaget for den moderne diskusjonen om hva vi trenger ledere til. Flere forskere og praktikere reagerte på bokens manglende fokus på ledelse og motivasjon. De mente ledelse handlet om å motivere, og å vise vei gjennom formuleringer av forståelse for og identifikasjon med virksomhetens formål. I følge dem var lederens mål å skape en meningsfull orden i medarbeidernes opplevelse og forståelse av egen arbeidssituasjon. Dette synet på ledelse anses som en forløper for det som på 1950- tallet ble kjent som *institusjonell ledelse* (ibid).

Senere ledelsesperspektiver har også ansett motivasjon som en viktig lederoppgave, eksempelvis *transformativ ledelse* (Klemsdal, 2013). Peter og Waterman (1982, ref. i Klemsdal, 2013) allmenn gjorde transformativ ledelse. De mener denne ledelsesformen blant annet består i å inspirere ansatte til å yte ekstra, gjerne i form av å være en synlig lederfigur og ved aktiv symbolbruk. Den guruerklærte ledelsesforskeren Henry Mintzberg (1989) mener også at det å motivere ansatte er en sentral lederoppgave. På bakgrunn av sin studie, hvor han

fulgte et utvalg ledere fra USA, Canada, England og Sverige, har han utledet en oversikt over lederes ulike roller og oppgaver. En viktig lederrolle er, i følge ham, å være *relasjonsmester*. Denne rollen innebærer å arbeide med intern integrasjon, gi retning og vei, tilpasse forholdene mellom den ansatte og organisasjonen og motivere (ibid).

Denne studien omhandler motivasjon i et ledelsesperspektiv. Ledelsesteorier bekrefter at motivering av ansatte er en sentral lederoppgave. Forskning viser at ansatte som gis mulighet til å være autonome, benytte seg av og utvikle sin kompetanse, samt oppleve seg selv som koblet til andre og akseptert i arbeidsmiljøet, kan utvikle og opprettholde varig motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Videre at ledere ofte handler på måter som i stedet for å støtte opp under slike faktorer, heller undergraver dem. Dette fordi ledere har begrenset kunnskap om hva som motiverer ansatte og hvorfor (Briner & Rousseau, 2011, ref. i Kuvaas & Dysvik, 2012).

1.2 Forskningsspørsmål

Formålet med studien er å få innblikk i lederes tanker og meninger omkring hvordan de kan motivere sine ansatte. Jeg har vært interessert i å få kunnskap om hvilke virkemidler og tiltak ledere kan ta i bruk for å stimulere ansattes motivasjon. Samtidig håper jeg studien kan belyse hvilke muligheter og eventuelle begrensninger ledere har i arbeidet med å motivere sine ansatte. Det overordnede forskningsspørsmålet i studien lyder som følger:

Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon?

Det er utviklet en rekke motivasjonsteorier som forsøker å forklare hvilke faktorer som påvirker motivasjon. Disse har beriket vår forståelse av hva som påvirker individets arbeidsinnsats, enten dette gjelder i skolen eller arbeidsliv. For å kunne besvare problemstillingen på en best mulig måte ut i fra studiens omfang valgte jeg å ta utgangspunkt i én motivasjonsteori; Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori. Teorien ble valgt fordi den kan anvendes i arbeidslivet. Flere betegner teorien som en arbeidsmotivasjonsteori (Latham & Pinder, 2005; Gagné & Deci, 2005; Dysvik, 2010). I motsetning til andre motivasjonsteorier fokuserer selvbestemmelsesteori på ulike typer motivasjon, i tillegg til ulik mengde motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Teorien ble av den grunn også valgt. Jeg mente motivasjonstype-aspektet gav meg bedre forutsetning for å gi en grundig besvarelse på

studiens problemstilling.

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori utformet jeg tre underliggende forskningsspørsmål. Disse skulle gjøre det enklere å besvare hovedproblemstillingen på en mest mulig strukturert og utfyllende måte.

- 1. Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for autonomi?*
- 2. Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for kompetanseheving?*
- 3. Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for tilhørighet?*

Underspørsmålene relaterer seg til ett av tre grunnleggende menneskelige behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Teorien hevder at mulighet for tilfredsstillelse av disse behovene er sentralt for vår motivasjon.

1.3 Oppgavens relevans

Oppgaven er relevant fordi motivasjon er viktig for kvaliteten på arbeidsutførelsen. Forskning bekrefter at arbeidsmotivasjon har positive effekter på individ, bedrifts- og samfunnsnivå (Dysvik & Kuvaas, 2011; Baard, Deci & Ryan, 2004, ref. i Gagné & Deci, 2005). Motivasjon har betydning for arbeidsinnsats og prestasjoner, og dermed for verdiskapning, lønnsomhet og velferd. Derfor er det viktig at ledere har kunnskap om hvilke faktorer som bidrar til å styrke ansattes motivasjon, og hvorfor. I tillegg står kunnskap om motivasjon sentralt innenfor det pedagogiske fagfeltet. Studiene er gjort blant ledere av virksomheter som har pedagogiske oppgaver. Felles for informantenes arbeid er ansvar for opplæring og tilrettelegging for kompetanseutvikling (Karlsen, 2014; Klemsdal, 2013).

1.4 Oppgavens disposisjon og avgrensning

Kapittel 2, 3 og 4 danner studiens teoretiske rammeverk. Teorien fremgår som analyseredskaper for studiens empiriske forskning, samt har som formål å belyse studiens overordnede forskningsspørsmål. Kapittel 2 starter med redegjørelse for begrepet motivasjon, og under-begrepene ytre og indre motivasjon. Deretter presenteres selvbestemmelsesteori i

kapittel 3. Presentasjonen inkluderer under-teoriene 1) grunnleggende behovsteori 2) kognitiv evalueringsteori og 3) organismisk integreringsteori. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori fokuserer kapittel 4 på hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon gjennom å legge til rette for at behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles. I enkelte tilfeller hvor selvbestemmelsesteori oppleves som mangelfull benyttes annen teori: Albert Banduras (1986, 1997) teori om mestringsforventning og sosial bytteteori ved Georg C. Homans (1961). **Kapittel 5** utgjør avhandlingens metodekapittel. Her redegjør jeg for valg av metode og informanter. Det vises til hvilke refleksjoner jeg har gjort meg i den sammenheng. Kapitlet belyser også hvordan analysen av studiens empiriske materiale er utført. **Kapittel 6** omhandler datainnsamling og analyse av empiri. Presentasjonen baserer seg på analysen av de kvalitative intervjuene, som metodekapitlet redegjorde for. Det gis også begrunnelser for hvorfor de ulike hovedkategoriene med sine underkategorier er valgt. **Kapittel 7** inneholder studiens drøfting. Forskningsspørsmålene diskuteres og forskningsfunnene oppsummeres i lys av studiens teoretiske rammeverk og empiriske analyse. **Kapittel 8** besvarer studiens overordnede problemstilling, ved å oppsummere studiens viktigste funn. Til slutt fremheves studiens bidrag og mine forslag til videre forskning.

1.4.1 Teoretisk avgrensing

Selvbestemmelsesteori består av fire under-teorier: 1) grunnleggende behovsteori 2) kognitiv evalueringsteori 3) organismisk integreringsteori og 4) kausalitetsorienteringsteori. Sistnevnte er ikke omtalt i oppgaven. Dette fordi teorien fokuserer på hvordan individet oppfatter, tolker, handler, skaper og evaluerer situasjoner og hendelser (Deci & Ryan, 2000). Den har derfor en mer individrettet innfallsvinkel enn de tre andre under-teoriene. Kausalitetsorienteringsteorien beskriver dermed ikke i samme grad hvordan miljøet kan tilrettelegge for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ettersom oppgaven fokuserer på hvordan ledere (miljøet) kan motivere sine ansatte, har jeg valgt å avgrense oppgavens teori til å omfatte grunnleggende behovsteori, kognitiv evalueringsteori og organismisk integreringsteori.

1.5 Begrepsavklaring

Motivasjon: Motivasjon er ”en indre tilstand, som forårsaker, styrer og opprettholder atferd.” (Woolfolk, 2004, s.274).

Autonomi: "Autonomy is the inner endorsement of one's actions - the sense that one's actions emanate from oneself and are one's own." (Deci & Ryan, 1985, ref. i Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2007, s.230). Definisjonen viser at autonomi knytter seg til en indre følelse eller opplevelse. Følelsen av autonomi hviler på individets personlige interesser og verdier, og anses som et grunnleggende menneskelig behov. Vi har behov for å selv være den persiperte kilden til vår egen atferd og handle ut fra egne interesser og integrerte verdier (Deci & Ryan, 1985, 2002). Autonome individer opplever derfor handlingene de utfører som frivillige og valgfrie. På den måten innebærer autonomi en form for *selvbestemmelse*: opplevelsen av at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Individets miljø kan fremme autonomi ved å utføre *autonomistøttende handlinger*: ulike handlings- eller væremåter som fremmer et annet individs autonomi (Deci, Ryan & Stone, 2009).

2 MOTIVASJON

Jeg starter oppgavens første teorikapittel med en redegjørelse for begrepet motivasjon, og under-begrepene ytre og indre motivasjon.

2.1 Motivasjon

Mennesker foretar kontinuerlig ulike handlinger. Vi står opp, går på jobb, utfører arbeidsoppgaver, stopper opp og går videre til neste aktivitet. Nye handlinger klargjøres regelmessig og kan variere i intensitet. En viktig kilde til å kunne forklare våre handlinger er *motivasjon*. Motivasjon stammer fra det latinske ordet *motivus* som betyr å sette noe i bevegelse (Steiro & Torgersen, 2011). ”Motivasjon defineres vanligvis som en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd.” (Woolfolk, 2004, s.274). Denne indre tilstanden betegnes som en fysiologisk drivkraft som får oss til å handle. Drivkraften opprettholder, gir retning og kan forsterke handlingene vi utfører (Weiner, 1992). Andre definerer motivasjon som ”en prosess som leder til at målrettet aktivitet blir igangsatt og opprettholdt.” (Pintrich & Schunk, 1996, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.25). Studien fokuserer på hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon-, også kalt arbeidsmotivasjon. Arbeidsmotivasjon kan defineres som: “a set of energetic forces that originate both within as well as beyond an individual’s being, to initiate work-related behavior and to determine its form, direction, intensity and duration.” (Pinder, 1998, ref. i Dysvik, 2010, s.1)

I tillegg til å forklare vår atferd, forklarer også motivasjon systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det å mislykkes med tidligere oppgaver vil trolig svekke motivasjonen overfor lignende oppgaver (Bandura, 1997). Systematisk unngåelse kan da forekomme, og man oppfatter ofte personen som umotivert. Mennesket kan i ulik grad være motivert eller umotivert. Motiverte personer kjennetegnes ved sin aktive energi som rettes mot en bestemt handling (Ryan & Deci, 2000). Motsatt vil manglende drivkraft og inspirasjon overfor en handling karakterisere umotiverte personer. Denne forskjellen beskriver det faktum at motivasjon er et fenomen som varierer i mengde: fra lite eller ingen motivasjon til mye motivasjon. De fleste motivasjonsteorier anser motivasjon som et slikt

enhetlig fenomen. Selvbestemmelsesteori skiller seg fra andre motivasjonsteorier ved at den ikke bare vektlegger motivasjonsnivået eller mengden (hvor mye motivasjon en person har), men også motivasjonstyper (Gagné & Deci, 2005).

Selvbestemmelsesteoriens skille mellom ulike typer motivasjon baserer seg på de underliggende årsaker eller mål som ligger til grunn for handlingen (Ryan & Deci, 2000). Motivasjonstypene forklarer derfor *hvorfor* handlinger utføres. Eksempelvis kan ansatte utføre arbeidsoppgaver på bakgrunn av nysgjerrighet og interesse, alternativt fordi de ønsker anerkjennelse fra leder. Motivasjonsnivået til den ansatte vil ikke nødvendigvis variere, men årsaken til at ansatt er motivert vil uten tvil være forskjellig. Ansatte som utfører arbeidsoppgaver fordi de er nysgjerrige eller interesserte er motiverte på grunn av en indre påvirkning. Derimot er ansatte som utfører oppgaver fordi de ønsker anerkjennelse fra leder motivert på grunn av en ytre påvirkning. Ytre og indre påvirkning er også kjent som *ytre og indre motivasjon* (Woolfolk, 2004).

2.1.1 Ytre motivasjon

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon (Stipek, 2002, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette skillet fremtrer når teoretikere eller forskere forsøker å forklare hvilke faktorer som påvirker motivasjon. Det vil si hva årsakene for våre handlinger er. Når motivasjon relateres til forhold som ligger *utenfor* individet er man ytre motivert (Woolfolk, 2004). ”Extrinsic motivation refers to doing something because it leads to a separable outcome.” (Deci & Ryan, 2000, s.55). Eksempler på slike utfall, som ikke relaterer seg til selve aktiviteten, kan være ønske om å oppnå en form for belønning, unngå straff eller gjøre leder til lags. Ytre forhold forklarer da motivasjonens opphav. Hos ytre motiverte personer ligger dermed motivasjonskilden utenfor det å utføre selve aktiviteten: ”Extrinsic motivation requires an instrumentality between the activity and some separable consequences such as tangible or verbal rewards, so satisfaction comes not from the activity itself but rather from the extrinsic consequences to which the activity leads.” (Gagné & Deci, 2005, s.331). I motsetning til indre motivasjon, som knytter seg til gleden over selve aktiviteten, er det resultatet som følge av aktiviteten som er i fokus. Ytre motivasjon ligger til grunn hvis man tenker: hvis jeg gjør en ekstra innsats skal jeg ha betalt for det, eller økonomiske ekstragoder som bonus og provisjon er viktig for hvordan jeg utfører jobben (Dysvik, Kuvaas & Gagné, 2013).

I den klassiske motivasjonslitteraturen har ytre motivasjon blitt karakterisert som en fattig, kortvarig, men likevel mektig form for motivasjon, som står i kontrast til indre motivasjon (DeCharmes, 1968, ref. i Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteori hevder derimot at ytre motivasjon eksisterer i ulike former, hvorav noen av disse kan minne om indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Kontrasten mellom indre og ytre motivasjon er nødvendigvis derfor ikke så stor. Ansatte kan motvillig og med manglende interesse utføre ytre motiverte oppgaver, alternativt kan man utføre ytre motiverte oppgaver frivillig fordi man anerkjenner oppgavens verdi eller nytte. Førstnevnte representerer det klassiske eksempel på ytre motivasjon: individet føler seg kontrollert eller presset til å utføre handlingen. Sistnevnte beskriver en annen form for ytre motivasjon, hvor et ytre mål er blitt akseptert, og dermed oppleves handlingen som frivillig. Det er viktig at ledere forstår disse ulike formene for ytre motivasjon, ettersom ikke alle handlinger ansatte blir bedt om å utføre nødvendigvis er av personlig interesse. Noen aktiviteter er vi indre motiverte overfor, andre ikke (ibid).

2.1.2 Indre motivasjon

Indre motivasjon gjør seg gjeldende når motivasjon forklares med utgangspunkt i forhold som ligger i selve individet (Woolfolk, 2004). Dette kan være behov, interesser, følelser, verdier og personlighetstrekk. I følge selvbestemmelsesteori er menneske av natur aktive, nysgjerrige, søkende skapninger som ønsker å utforske og lære, uten at ytre intensiver kreves (Deci & Ryan, 2000). Dette er avgjørende for individets kognitive, sosiale og psykologiske utvikling, fordi det er gjennom handling at man tilegner seg og øker sine kunnskaper og ferdigheter. Slik sett er indre motivasjon noe iboende i individet, samtidig som indre motivasjon er noe som skapes i relasjonen mellom individet og aktiviteter: "Intrinsic motivation involves people doing an activity because they find it interesting and derive spontaneous satisfaction from the activity itself." (Gagné & Deci, 2005, s.331). Aktiviteten springer ut av interesse og har sin belønning i form av glede over selve aktiviteten. Denne typen atferd er derfor ikke avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser for å utføres, men derimot av en indre tilfredsstillelse som oppnås gjennom selve aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon ligger til grunn dersom arbeidsoppgavene i seg selv er en viktig drivkraft i jobben, hvis man synes det er gøy å utføre oppgavene eller finner jobben meningsfull, spennende og interessant (Dysvik et al., 2013).

På bakgrunn av at indre motivasjon skapes i relasjonen mellom individet og aktiviteten, har noen teoretikere definert indre motivasjon ut i fra at aktiviteten er interessant. Andre har definert indre motivasjon som tilfredsstillelsen man får fra å engasjere seg i indre motiverte oppgaver (Deci & Ryan, 2000). Indre motiverte oppgaver er oppgaver som tilfredsstiller individets indre psykologiske behov (Hull, 1943, ref. i Deci & Ryan, 2000).

Selvbestemmelsesteori vektlegger begge synene på indre motivasjon. I følge Deci og Ryan (2000) finnes det to tilnærminger til indre motivasjon. Først forklarer de indre motivert atferd som atferd som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser for å skulle utføres. Aktiviteten springer ut av interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten. På den måten ser de en nær sammenheng mellom indre motivasjon og autonomi, ettersom de definerer autonomi som handlinger som springer ut av individets egne interesser og verdier. Deretter forklarer de indre motivert atferd som en funksjon av tilfredsstillelse av tre grunnleggende psykologiske behov. De fremhever at behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet ligger til grunn for indre motivert atferd. Videre kombinerer forfatterne disse to tilnærmingene. Indre motivert atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre aktiviteten. Men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas, må den tilfredsstille de grunnleggende behovene. Derfor kan indre motivasjon kun vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Sagt på en annen måte betyr det at Deci og Ryan (2000) mener indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi ansatte autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse, og sørge for at ansatte føler tilhørighet til arbeidsplassen.

3 SELVBESTEMMELSESTEORI

Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse føyer seg inn i teoriene om indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teorien er en makroteori som omhandler menneskelig motivasjon, utviklingsevne og velvære, og består av flere under-teorier. Tre av dem mener jeg er relevante for å belyse oppgavens problemstilling: 1) grunnleggende psykologiske behovsteori, 2) kognitiv evalueringsteori og 3) organismisk integreringsteori (punkt 1.4.1).

3.1 Teori om grunnleggende psykologiske behov

Forskning har vist at grunnleggende behov er en vesentlig faktor for menneskelig atferd (Latham & Pinder, 2005). Flere teoretikere har derfor, i likhet med Deci og Ryan (1985), sett på indre motivasjon som noe som springer ut av grunnleggende behov hos mennesket (White, 1959; Piaget, 1952, referanser i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Maslow (1970, ref. i Woolfolk, 2004) beskrev fem hierarkiske behovsnivåer som strakk seg fra de mest grunnleggende basale behovene (som mat) til det øverste behovsnivået - selvrealisering. McClelland (1985, ref. i Woolfolk, 2004) vektla behovene for makt, tilhørighet og prestasjon. Deci og Ryan (1985) vektlegger i sin teori om grunnleggende psykologiske behov også behovet for *tilhørighet*, sammen med behovene for *kompetanse* og *autonomi*.

Teorien om grunnleggende psykologiske behov definerer behov som universelle nødvendigheter. Nødvendigheter, ettersom behovene utgjør næringsstoffene som er essensielle for optimal menneskelig fungering. Universelle, fordi behovene anses som viktige for menneskelig fungering generelt, og gjelder i alle kulturer og i alle faser av et menneskets liv (Gagné & Deci, 2005). Behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet anses å være den underliggende motivasjonsmekanismen som gir energi og dirigerer individets atferd (Deci & Ryan, 2000). Skal en indre motivert aktivitet vedvare eller gjentas, må den tilfredsstillende disse behovene. Da må det sosiale miljøet virke støttende, framfor hindrende i forhold til behovene. Et støttende miljø vil kunne skape økt motivasjon, ytelse og utvikling. Til tross for

at grunnleggende psykologisk behovsteori vektlegger alle tre behovene, fremstår tilfredsstillende av autonomibehovet som viktigst (Deci & Ryan, 1987). Dette fordi selvbestemmelsesteori har en *organismisk tilnærming*, som kjennetegnes ved at menneskets handlinger har en intensjon som startes og reguleres av autonomi, og kontrolleres av indre krefter hos enkeltindividet. Tilfredsstillende av behovet for kompetanse og tilhørighet forutsetter derfor at autonomi foreligger (ibid).

3.1.1 Behovet for autonomi

I følge Deci og Ryan (1985) har mennesket et indre behov for å oppleve at handlinger utgår fra en selv og er under egen kontroll. Vi ønsker å ha autonomi eller å være autonome. "Autonomy is the inner endorsement of one's actions - the sense that one's actions emanate from oneself and are one's own." (Deci & Ryan 1985, ref. i Reeve, et al., 2007, s.230). Definisjonen viser at autonomi knytter seg til en indre følelse eller opplevelse. Følelsen av autonomi hviler på individets personlige interesser og verdier, og anses av selvbestemmelsesteori som et grunnleggende menneskelig behov. Vi har behov for å selv være den persiperte kilden til vår egen atferd og handle ut fra egne interesser og integrerte verdier (Deci & Ryan, 1985, 2002). Hvis dette behovet ivaretas vil våre handlinger oppleves som frivillige og valgfrie. På den måten innebærer autonomi en form for *selvbestemmelse*. Selvbestemmelsesteori beskriver selvbestemmelse som opplevelsen av at vi har valgfrihet og kontroll over hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Selvbestemmelse omhandler derfor muligheten til å ta selvstendige avgjørelser. Flere teoretikere bruker begrepene selvbestemmelse og autonomi som synonymer (Woolfolk, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Individets autonomibehov kan tilfredsstilles ved at individets miljø støtter opp under forhold som fremmer autonomi-, også kalt *autonomistøttende handlinger*, det vil si handlings- eller væremåter som fremmer et annet individs autonomi (Deci, et al., 2009).

I arbeidslivet refereres autonomi gjerne som *jobbautonomi*. Jobbautonomi kan defineres som "the extent to which a job allows freedom, independence, and discretion to schedule work, make decisions, and choose the methods used to perform tasks." (Morgeson & Humphrey, 2006, ref. i Dysvik, 2010, s.11). Definisjonen viser at jobbautonomi i stor grad omfatter den ansattes *handlingsrom*. Generelt innebærer handlingsrom et sett av føringer, muligheter og begrensninger for atferd (Schieffloe, 2008). Faktorer som påvirker handlingsrommet er kulturen, strukturen, interaksjonen og relasjonene som er i handlingsrommet. Tre dimensjoner

er her særlig viktige. Frihetsgraden i handlingsrommet, det vil si hva slags krav til ytelse vi stilles overfor, utgjør den første dimensjonen. Den andre dimensjonen knytter seg til hvor store disse kravene er. Sist men ikke minst utgjør de muligheter vi har til å påvirke eller forandre handlingsrommet en viktig dimensjon (ibid). Sistnevnte relaterer seg til et sentralt aspekt, som ofte benyttes når graden av autonomi skal måles - *medbestemmelse* (Deci, et al., 2009).

Medbestemmelse innebærer at man får delta i avgjørelser som angår ens egen situasjon, og omhandler dermed innflytelse (Schiefloe, 2008). Graden av medbestemmelse kan måles ut i fra hvor i beslutningsprosessen den ansatte får utøve medbestemmelse. Størst grad av medbestemmelse finner sted når man får delta i definering av problemet. Det laveste nivået for medbestemmelse forekommer når ansatte får være med på å påvirke selve gjennomføringen. Hvilke typer beslutninger medbestemmelsen omfatter, vil også ha betydning for graden av medbestemmelse. Gjelder medbestemmelsen i de store, strategiske spørsmålene, eller gjelder den kun når det er snakk om trivielle driftsbeslutninger? Det er her av betydning om de ansatte får delta i beslutninger om virksomhetens langsiktige strategi eller i kortsiktige beslutninger, som produksjonsplanen for neste måned (ibid). Ledere som gir ansatte en viss grad av medbestemmelse over egen arbeidssituasjon, både i form av innhold og arbeidsformer, vil kunne fremme deres opplevelse av autonomi (Deci, et al., 2009).

3.1.2 Behovet for kompetanse

Deci og Ryan (1985) hevder at behovet for kompetanse er menneskets medfødte behov for å forstå hvordan man skal oppnå indre og ytre mål gjennom effektiv samhandling med miljøet. Kompetansebehovet defineres som: "feeling effective in one's ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one's capacities." (Ryan & Deci, 2002, s.7). Mennesker ønsker å føle seg effektivt i interaksjonen med andre individer, og oppsøker derfor sosiale miljøer slik at de kan praktisere og uttrykke sine kapasiteter. Vi ønsker å fremvise våre evner og ferdigheter gjennom å beherske utfordringer. Utfordringene må da oppleves som optimale ut i fra egen kapasitet. Det er derfor viktig at stimuli fra miljøet anses som utfordrende (Deci & Ryan, 1985). På denne måten tilegnes og videreutvikles ens kompetanse best mulig. Miljøet bør også være autonomistøttende (punkt 3.2.2), ettersom autonomi er en forutsetning for at kompetansebehovet kan tilfredsstilles. Dette fordi kompetanse ikke anses som en oppnådd ferdighet eller evne, men som en følelse

av tillit til seg selv gjennom egne handlinger (Deci & Ryan, 2002). Kompetanse relateres dermed til en følelse eller opplevelse. Deci og Ryan (1985) omtaler kompetansebehovet som individets opplevelse av å være kompetent. Mens sterk kompetansefølelse skaper indre motivasjon, vil manglende opplevd kompetanse svekke individets indre motivasjon.

Kompetansebehovet fremmes også innenfor andre teoritradisjoner (Bandura, 1986; White, 1959). Banduras (1986) teori om mestringsforventning er et sentralt fundament i opplevd kompetanse. Hvordan vi evaluerer, altså oppfatter vår kompetanse, vil i følge Bandura (1986, 1997) være avhengig av mestringsforventningen vår. Han hevder at vår forventning om å mestre utgjør en av de faktorene som har størst effekt på motivasjonen. Høyere mestringsforventning gir større innsats og utholdenhet når man opplever motgang, og dermed økes også sjansen for å lykkes. Våre mestringsforventninger påvirker også motivasjonen gjennom de målene vi setter oss. Hvis man har høy mestringsforventning på ett område, vil man sette seg høyere mål, være mindre redd for å mislykkes og finne nye strategier når gamle ikke fungerer. Er vår mestringsforventning derimot lav, kan vi velge å unngå oppgaver, eller snarere gi opp dersom vi får problemer. På bakgrunn av dette, er det viktig at ledere styrker ansattes mestringsforventninger. Det vil trolig øke deres muligheter for å lykkes med arbeidsoppgaver, noe som kan tilfredsstille deres kompetansebehov (Deci, 1975).

3.1.3 Behovet for tilhørighet

Mennesket er fra naturens side et sosialt vesen (Bø, 2005). Vi trenger kontakt med andre, ikke bare for å overleve, men for å kunne virkeliggjøre mulighetene våre. Sosial kontakt skaper, stimulerer og tilfredsstiller grunnleggende behov. Deci og Ryan (1985) mener tilhørighet er et grunnleggende menneskelig behov. Dette behovet vektlegges også av andre teoretikere (Maslow, 1970; McClelland, 1985, referanser i Woolfolk, 2004). Tilhørighet "refers to caring for and being cared for by others and having a sense of belongingness both with other individuals and with one's community." (Deci & Ryan, 2002, s.7). Å høre til handler om å føle en tilknytning til og få aksept fra de menneskene man omgås. Behovet innebærer derfor at vi trenger å etablere sosiale bånd og relasjoner til vårt sosiale miljø. Forskning viser at læreres emosjonelle støtte, er avgjørende for å skape positive relasjoner mellom lærer og elev (Thuen, 2007). Elever som opplever at lærer setter pris på, og bryr seg om dem, mottar emosjonell støtte. Lederes emosjonelle støtte til ansatte kan ha samme effekt (Deci & Ryan, 2002). Positive relasjoner vil i følge selvbestemmelsesteori føre til opplevelsen av tilhørighet.

Tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet er også viktig for at individer skal kunne føle seg trygge og oppleve sikkerhet i en gruppe eller et samfunn (ibid). Arbeidsplassen representerer et slikt samfunn.

I følge selvbestemmelsesteori interagerer mennesker med samfunnet ved å påvirke og endre, men også ved å velge å tilpasse seg etter samfunnet (Reeve et al., 2007). På arbeidsplassen må arbeidstakere tilpasse seg arbeidslivets regler og reguleringer. Tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet gjør det enklere for ansatte å skulle tilpasse seg slike føringer: "Perceiving that this need is satisfied plays an important role in the internalization of work-related rules and regulations and will support employees' tendency to internalize values ambient in the work-related environment." (Gagné & Deci, 2005, ref. i Dysvik, 2010, s.6). Dersom arbeidsrelaterte regler internaliseres styrkes individets motivasjon (punkt 3.3). Ledere må derfor stimulere ansattes tilhørighetsopplevelse ved å skape et trygt og inkluderende arbeidsmiljø, hvor alle ansatte blir sett, respektert og anerkjent (Gagné & Deci, 2005).

3.1.4 Effektene av behovstilfredsstillelse i arbeidslivet

Forskning viser at arbeidsmiljø som støtter opp under de tre grunnleggende behovene vil øke ansattes indre motivasjon og fremme internalisering (punkt 3.3) av ytre motivasjon (Baard, Deci & Ryan, 2004, ref. i Gagné & Deci, 2005; Deci & Ryan, 2000). I neste runde vil dette gi viktige arbeidsgevinster i form av: økt utholdenhet og bedre prestasjoner, spesielt overfor oppgaver som krever kreativitet, kognitiv fleksibilitet og konseptuell forståelse. Videre vil tilfredsstillelse av behovene kunne gi positive jobbrelaterte holdninger, som økt vilje til å hjelpe sine kollegaer. Den ansatte kan også oppleve økt tilfredshet, i det minste i jobbsammenheng (ibid).

3.2 Indre og ytre motivasjon

Selvbestemmelsesteori anser indre motivasjon som den optimale motivasjonsformen fordi forskning viser de positive effektene indre motivasjon har, både i skole, hjem og jobbsammenheng (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005; Schunk & Zimmerman, 2008). I tillegg anses indre motivasjon som en naturlig del av mennesket. Teorien er derfor opptatt av hvordan indre motivasjon kan fremmes. I den sammenheng viser selvbestemmelsesteori hvordan ytre motivatorer kan ha effekt på indre motivasjon. Eksempelvis kan ansatte legge

ned mye innsats i en oppgave fordi de ønsker å prestere for å unngå leders misnøye. Alternativt kan ansatte jobbe hardt med oppgaven fordi de tror at et vellykket oppgaveresultat vil ha verdifull betydning for fremtidig karriere. Begge eksemplene involverer ytre motivasjon (unngå leders eventuelle sanksjoner og målet om fremtidig karriere), men sistnevnte innebærer en personlig tilslutning og følelse av valg. Førstnevnte innebærer derimot større grad av ekstern kontroll (Gagné & Deci, 2005).

3.2.1 Frivillige versus kontrollerte handlinger

Et sentralt spørsmål ved selvbestemmelsesteori er hvorvidt individet utfører handlinger fordi individet selv ønsker det, eller fordi det føler seg forpliktet til å handle på denne måten? For Deci og Ryan (1985) dreier dette spørsmålet seg om en følelse av *frivillighet* versus *tvang* overfor de handlinger man utfører. De knytter frivillighet til *autonomi* og tvang til *kontroll*, som igjen relateres til indre motivasjon og ytre motivasjon. Alle handlinger forekommer i to ulike former: autonome- og kontrollerte handlinger, også kjent som *autonom motivasjon* og *kontrollert motivasjon* (Reeve, et al., 2007). Handlinger oppleves som autonome dersom jobben tillater at ansatte tar egne beslutninger om hvordan arbeidet legges opp. Dette innebærer at ansatte selv får planlegge hvordan de skal gjøre arbeidet og i hvilken rekkefølge det skal gjøres. Autonome arbeidstakere har dermed vesentlig grad av frihet og uavhengighet i jobben. Opplever ansatte derimot at de gis liten mulighet til å bestemme ting på egenhånd og føler seg presset til å handle på en bestemt måte er handlingene kontrollerende. Om hendelser oppleves som autonome eller kontrollerende avhenger av forhold ved individets sosiale miljø (ibid).

3.2.2 Kognitiv evalueringsteori

Kognitiv evalueringsteori er en under-teori til selvbestemmelsesteori. Dens grunnlag baserer seg på Deci (1975) sine empiriske undersøkelser. I undersøkelsene fant han mange faktorer som kunne undergrave indre motivasjon. Funnene ble summert i en egen teori - kognitiv evalueringsteori. Teorien ble utpekt til å forklare effekten av ytre motivatorer på indre motivasjon. Enkelt forklart hevder kognitiv evalueringsteori at noen ytre motivatorer vil svekke autonomifølelsen og da undergraves individets indre motivasjon, mens andre eksterne faktorer styrker autonomifølelsen og dermed øker indre motivasjon. Mange studier bekrefter den positive sammenhengen mellom autonomistøtte og indre motivasjon (Blais & Brière,

1992; Bono & Judge, 2003; Baard, Deci & Ryan, 2004, referanser i Gagné & Deci, 2005). Eksempler på eksterne faktorer som styrker autonomiopplevelsen er ulike former for valgalternativer, belønninger og positive tilbakemeldinger. Et arbeidsmiljø som legger slike former for ytre motivatorer til grunn betegnes som *autonomistøttende*: ulike handlings- eller væremåter som fremmer et annet individs autonomi (Deci, et al., 2009). Andre eksterne faktorer som overvåking, tidsfrister, trusler, regler og evalueringer vil derimot kunne svekke autonomifølelsen, og indre motivasjon avtar. Det sosiale miljøet betegnes da som *kontrollerende*. Et kontrollerende miljø kjennetegnes ved at individet kjenner seg presset til å føle, tenke eller handle på en bestemt måte (Deci & Ryan, 2000).

Kognitiv evalueringsteori relaterer seg også til kompetanse, dersom autonomi allerede foreligger (Deci & Ryan, 2000). Belønning og tilbakemeldinger som i handlingen retter seg mot individets kompetansefølelse kan styrke indre motivasjon for oppgaven. Dette fordi slike tiltak tilfredsstiller individets kompetansebehov. Ansatte som er sterkt indre motiverte, opplever at arbeidsmiljøet støtter både behovet for kompetanse og autonomi, slik at begge disse behovene tilfredsstilles (ibid).

I arbeidslivet må ansatte utføre arbeidsoppgaver de nødvendigvis ikke har en indre interesse for (Kuvaas & Dysvik, 2012). Selvbestemmelsesteori vektlegger dette faktum. Selv om teorien anser indre motivasjon for å være en viktig type motivasjon, anerkjenner Deci og Ryan (2000) at de fleste aktiviteter individer gjør strengt tatt ikke er indre motiverte. Dette aspektet blir tydeligere når man er voksen. Å ha frihet til å være indre motivert begrenses stadig av sosiale krav og roller som krever at individet tar ansvar for oppgaver som det ikke nødvendigvis ligger en indre interesse for (ibid). Et sentralt spørsmål blir derfor: hvordan kan ledere motivere ansatte for uinteressante arbeidsoppgaver som må utføres? Løsningen på dette problemet beskrives av selvbestemmelsesteori som *internalisering* og *integrering* av verdier og atferdsmessige reguleringer (Gagné & Deci, 2005).

3.3 Internalisering av ytre motiverende faktorer

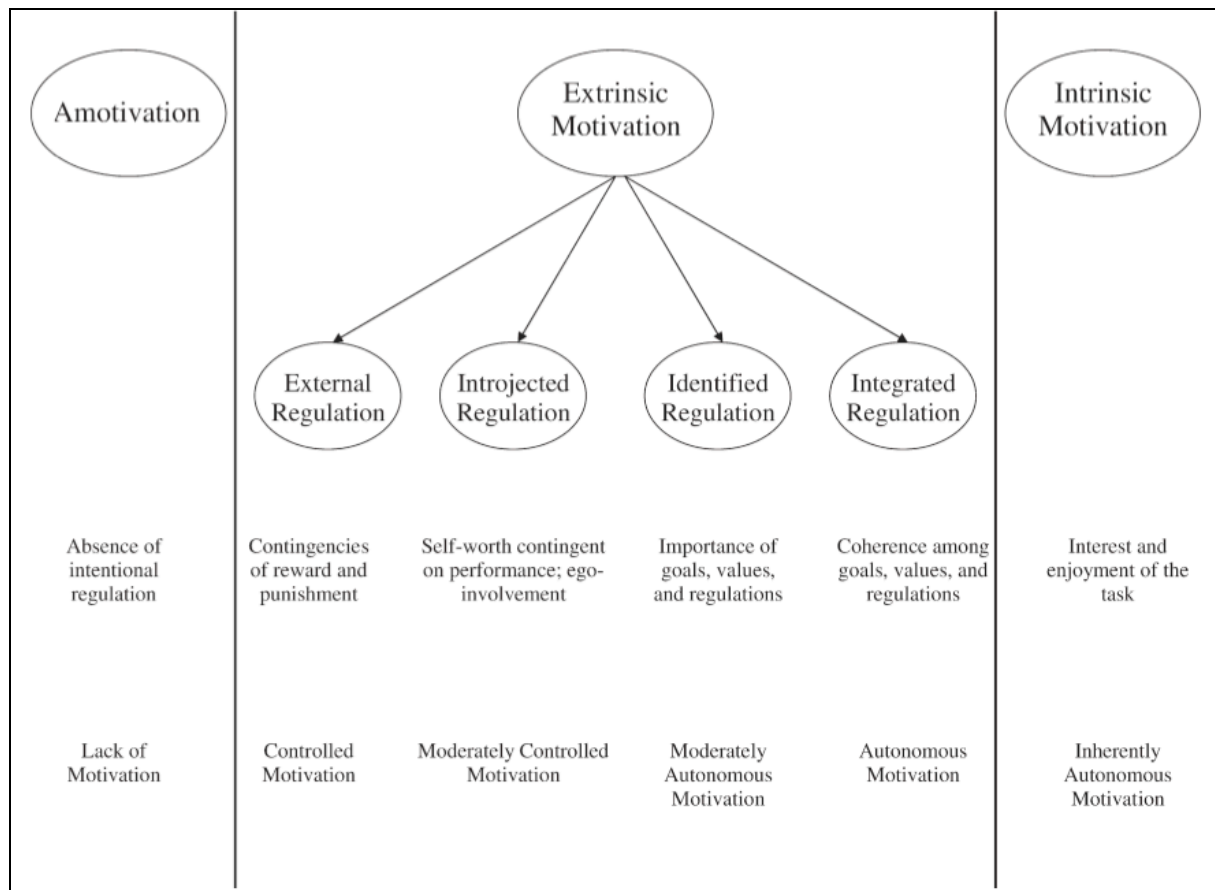
Selvbestemmelsesteori forklarer hvordan atferd som blir motivert av ytre faktorer kan internaliseres i individet og dermed skape en opplevelse av indre motivasjon. "Internalization is defined as people taking in values, attitudes, or regulatory structures, such that the external regulation of a behavior is transformed into an internal regulation and thus no longer requires

the presence of an external contingency.” (Gagné & Deci, 2005, s.334). Med andre ord er internalisering en prosess som beskriver hvordan individet omdanner en ekstern, ytre regulering eller verdi til en intern tilegnelse. Intern tilegnelse innebærer at individet i større grad oppfatter reguleringen som en del av seg selv, som noe som springer ut av egen vilje og eget ønske. Internaliseringsprosessen er på den måten en slags omdannelse fra ytre motivasjon til opplevd indre motivasjon. Økende internalisering vil i tillegg til å kunne skape frivillighet overfor ytre motiverte arbeidsoppgaver, også skape økt personlig engasjement, bedre utholdenhet og et mer positivt selvbilde (Deci & Ryan, 2000).

Internaliseringsprosessen motiveres av de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Gagné & Deci, 2005). Tilhørighetsbehovet er den største drivkraften bak prosessen:

Because extrinsically motivated behaviors are not inherently interesting and thus must initially be externally prompted, the primary reason people are likely to be willing to do the behaviors is that they are valued by significant others to whom they feel (or would like to feel) connected, whether that be family, a peer group, or a society. This suggest that the groundwork for facilitating internalization is providing a sense of belongingness and connectedness to the persons, group, or culture disseminating a goal, or what in SDT we call a sense of relatedness. (Deci & Ryan, 2000, s.64).

Et individ med tilknytning til miljøet vil i større grad være villig til å internalisere og akseptere ytre påkrevde verdier og normer i samfunnet, enn et individ som ikke føler tilknytning til samfunnet. Tilhørighet anses derfor som en viktig forutsetning for å omdanne ytre motivasjon til opplevd indre motivasjon (ibid).



Figur 1: Oversikt over motivasjonstypene innenfor selvbestemmelsesteori (Gagné & Deci, 2005, s.336)

A-motivasjon representerer, ved siden av ytre og indre motivasjon, den tredje overordnede motivasjonsformen innen selvbestemmelsesteori. Individer som er a-motiverte kjennetegnes ved både manglende motivasjon og autonomi. Dette innebærer at man ikke har noen intensjon med de handlingene man foretar seg (Gagné & Deci, 2005). Man utfører handlingen, men man vet ikke hvorfor man handler. For eksempel er lærere a-motiverte dersom de underviser uten å ha noe mål og mening med undervisningen. Lærerne mangler da også forståelse for hvorfor temaet de underviser i har betydning for eleven. A-motivasjon oppstår som en konsekvens av at man enten ikke verdsetter aktiviteten (Ryan, 1995, ref. i Deci & Ryan, 2000), ikke føler seg kompetent nok til å utføre aktiviteten (Deci, 1975), eller har manglende tro på at det å fullføre aktiviteten vil gi ønsket utfall (Seligman, 1975, ref. i Deci & Ryan, 2000). A-motivasjon skiller seg ytterligere fra ytre og indre motivasjon ved graden av autonomi. Figur 1 forstiller en slags skala. Jo lengre til høyre på skalaen man kommer, desto mer øker individets opplevelse av å være autonomt og selvbestemt. A-motivasjon representerer fravær av autonomi, mens indre motivasjon er eksempel på det motsatte: opplevelsen av å være fullstendig autonom. De fire ytre motivasjonstypene varierer i graden

av opplevd autonomi, fra svak til sterk. Hvor svak eller sterk autonomiopplevelsen er, avhenger av hvor langt i internaliseringsprosessen individet har kommet.

3.3.1 Organismisk integreringsteori

Organismisk integreringsteori er en under-teori til selvbestemmelsesteori. Teorien beskriver hvordan ytre motivasjon på fire forskjellige måter reguleres av individet (Deci & Ryan, 2000). I likhet med indre motivasjon fremhever teorien at også ytre motivasjon kan oppleves som autonom. Ytre motivasjon betegnes generelt sett da som *autonom ytre motivasjon* (Gagné & Deci, 2005). Det som skiller autonom ytre motivasjon fra indre autonom motivasjon, er at førstnevnte ikke legger interesse til grunn. Figur 1 side 18 viser at kun to av de fire ytre motivasjonsformene representerer autonom ytre motivasjon: identifisert regulering og integrert regulering. De andre to: introjeksjon og ekstern regulering, representerer derimot ulike former for kontrollert motivasjon (punkt 3.2.1). Introjeksjon og ekstern regulering er derfor klassiske eksempler på ytre motivasjon (punkt 2.1.1).

Ekstern regulering er den reguleringsformen som ligger nærmest a-motivasjon i figur 1, og representerer den minst autonome formen for ytre motivasjon. Ved ekstern regulering utføres handlingen fordi individet ønsker å unngå straff eller motta belønning: "When externally regulated, people act with the intention of obtaining a desired consequence or avoiding an undesired one, so they are energized into action only when the action is instrumental to those ends." (Gagné & Deci, 2005, s.334). Ansatte er eksternt regulerte dersom de eksempelvis utfører arbeidsoppgaver fordi målet er lønnsforhøyelse eller unngå å gjøre ledelsen misfornøyd. Individet kan i slike tilfeller føle seg kontrollert eller presset til å handle på en bestemt måte, og dermed svekkes individets autonomi.

Introjeksjons regulering referer til en person som har inntatt, men ikke akseptert reguleringen som sin egen. Slik regulering involverer internaliserte regler eller ordre som presser folk til å oppføre seg på en spesiell måte (Deci & Ryan, 2000). Presset understøttes av individets ønske om å unngå skyldfølelse eller angst, eller for å opprettholde sitt egenverd og stolthet. Ansatte som utfører arbeidsoppgaver med det formål: å styrke eget selvilde og følelsen av å være verdifull, faller inn under denne ytre motivasjonskategorien. Arbeidsoppgavene blir utført på egenhånd (reguleringen ligger inne i individet), men introjeksjon regulering er ikke en del av det integrerte selvet. Slik regulering anses derfor ikke som autonom. Moderat kontrollert

motivasjon, framfor autonom ytre motivasjon gjør seg derfor gjeldende (Gagné & Deci, 2005).

Identifisert regulering representerer regulering der aktiviteten som skal utføres, samsvarer med utøverens egne verdier og mål (Gagné & Deci, 2005). Personen føler da større valgfrihet og er mer villig til å utføre aktiviteten. Det gjør igjen at graden av autonomi øker, framfor når atferd er regulert av ekstern regulering eller introjeksjons regulering. For eksempel kan lærere som gjennomgår samme pensum flere år på rad trolig oppleve arbeidet ensformig og kjedelig innimellom. Men fordi læreren verdsetter elevenes akademiske mestring og forstår viktigheten ved å undervise, gjennomføres undervisningen til tross for at det kan innebære å gi leksjon i temaer man er lei av og finner uinteressante. Som et resultat av denne forståelsen, vil læreren oppleve autonomi overfor arbeidsoppgavene hun/han utfører, selv om oppgavene ikke er av indre interesse. Identifisert regulering skiller seg fra integrert regulering ved at reguleringen ikke er integrert. Derfor representerer identifisert regulering en moderat form for autonomi (ibid).

Integrert regulering er den reguleringsformen som ligger nærmest indre motivasjon i figur 1, og har derfor klare likhetstrekk med indre motivasjon. Det som skiller dem, er at indre motivasjon karakteriseres ved interesse av aktiviteten i seg selv, mens integrert regulering kjennetegnes ved at aktiviteten er viktig, men ikke nødvendigvis interessant (Gagné & Deci, 2005). Aktiviteten oppleves som viktig ettersom integrert regulert atferd innebærer at ens egne mål og verdier samsvarer med handlingene man utfører: "Integrated regulation refers to the identification having been fully integrated with other aspects of one's self, so the regulation becomes a part of one's true self." (Reeve, et al., 2007, s.227). Den internaliserte reguleringen har blitt en del av individets egen identitet, og *integrering* gjør seg derfor gjeldende. "Integration refers to the experience in which an internalized regulation has been fully and coherently assimilated with one's sense of self." (Ryan & Deci, 2000, ref. i Reeve, et al., 2007, s.226). Som en konsekvens av internalisering og integrering vil selv uinteressante arbeidsoppgaver utføres med glede fordi man setter pris på og forstår viktigheten ved å utføre den type oppgaver. På bakgrunn av dette opplever man også autonomi og selvbestemmelse framfor å bli kontrollert (Gagné & Deci, 2005).

De fire reguleringsformene representerer ikke noen trinn-for-trinn utvikling, hvor man må gå gjennom alle fire steg for å nærme seg indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Man kan gå

gjennom en slik trinnvis utviklingsprosess, og noen gjør dette i takt med sin utvikling av selvet og kognitive evner. Det vil også være mulig å internalisere en ny regulering hvor som helst på denne skalaen: fra a-motivert atferd, ytre kontrollert atferd, ytre autonom atferd til indre motivert atferd. Opprinnelig kan ansatte utføre arbeidsoppgaver fordi man ønsker å oppnå belønningen som oppgaven gir (ekstern regulering). Dersom belønningen ikke oppleves kontrollerende, kan man etter hvert som man setter seg inn i oppgaven, utvikle en indre interesse for oppgaven (indre motivasjon). Hvor på skalaen man befinner seg avhenger av om de grunnleggende behovene er tilfredsstilt (ibid).

3.4 Oppsummering

Så langt har jeg presentert selvbestemmelsesteoris tre under-teorier. 1) Teorien om grunnleggende psykologiske behov omfatter behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse anses for å være den underliggende motivasjonsmekanismen som gir energi og dirigerer individets atferd (Deci & Ryan, 2000). Skal ansattes indre motivasjon opprettholdes og vedvare, må ledere støtte opp under disse behovene. 2) Kognitiv evalueringsteori hevder at kompetanse- og autonomibehovet kan stimuleres ved at ledere gir valgalternativer, belønninger og tilbakemeldinger som retter seg mot ansattes ferdigheter. Samtidig bør ledere unngå ulike former for kontroll som overvåkning, tidsfrister, trusler, regler og evalueringer. 3) Organismisk integreringsteori beskriver internaliseringsprosessen fra kontrollert ytre motivasjon til autonom ytre motivasjon. Prosessen er en slags omdannelse fra ytre motivasjon til opplevd indre motivasjon, og drives av de grunnleggende psykologiske behovene. Ledere som støtter opp under behovene, samt klarer å få ansatte til å indentifisere seg med arbeidsoppgavene og forstå verdien ved det de gjør, kan stimulere en endring fra ekstern regulering (kontrollert ytre motivasjon) til identifisert- eller integrert regulering (autonom ytre motivasjon).

4 SELVBESTEMMELSESTEORI OG MOTIVASJON I ARBEIDSLIVET

Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteori fokuserer kapittelet på hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon gjennom å legge til rette for at behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet tilfredsstilles. Først presenteres en grundigere gjennomgang av autonomibegrepet.

4.1 Oppklaring av autonomibegrepet

I følge selvbestemmelsesteori er det en nødvendig sammenheng mellom autonomi og selvstendighet, eller uavhengighet (Ryan, 1993). Denne koblingen er blitt tolket som individets løsrivelse fra sitt sosiale miljø, og er dermed blitt kritisert (Iyengar & Lepper, 2000, ref. i Ryan & Deci, 2006). Kritikere har beskrevet autonomi som “a freedom from external influences.” (Ryan & Deci, 2006, s.1570). Bandura (1989, s. 1175, ref. i Ryan & Deci, 2006) definerer autonomi som en handling fullstendig uavhengig av miljøet. Ettersom han mener alle handlinger påvirkes av miljøet, argumenterer han derfor for at autonomi er et meningsløst konsept. Det er ikke slike forståelser av autonomibegrepet Ryan og Deci (2006) legger til grunn. Ut i fra selvbestemmelsesteori medfører ikke autonomi nødvendigvis en tilstand av uavhengighet, egoisme og løsrivelse. Det er heller snakk om en følelse av frivillighet overfor aktiviteten uansett om man er avhengig, uavhengig, kollektivistisk eller individualistisk. Å handle frivillig i samsvar med egne mål og verdier, betyr ikke at individet løsriver seg selv fra miljøets påvirkning (Ryan & Lynch, 1989, ref. i Ryan & Deci, 2006). Selvbestemmelsesteori mener at miljøet er en forutsetning for at individet opplever dette samsvaret og frivilligheten, men dette avhenger av om miljøet er autonomistøttende og responderende (punkt 3.2.2). Man kan derfor handle på grunnlag av verdier og holdninger som forfektes av andre så lenge miljøet er autonomistøttende. Da kan handlingen oppleves som en autonom handling basert på egne valg (Ryan & Deci, 2006).

4.2 Tilnærminger til tilrettelegging for økt autonomi

Selvbestemmelsesteori befatter seg ikke bare med forståelsen av autonomi og dens konsekvenser. Teorien gir også detaljerte beskrivelser av hvordan autonomi utvikles, og hvordan den enten kan undergraves eller styrkes på grunn av spesifikke biologiske og sosiale forhold (Ryan & Deci, 2006). Ledere har ingen innvirkning på ansattes biologiske forhold, men kan derimot påvirke de sosiale arbeidsforholdene ansatte er en del av. Oppgaven fokuserer derfor på sistnevnte. I følge selvbestemmelsesteori har mennesker en naturlig driv i mot å selv organisere og initiere sine handlinger slik at handlingene samsvarer med egne verdier og interesser. Likevel kan individets sosiale miljø lett forstyrre en slik fungering ved å være kontrollerende fremfor autonomistøttende (Deci & Ryan, 2000). I følge Gagné og Deci (2005) har ledere en sentral rolle i å sørge for at det sosiale miljøet er autonomistøttende. I tillegg bekrefter forskning, utført i organisasjoner, den positive sammenhengen mellom autonomistøttende arbeidsmiljø, lederes metoder og indre motivasjon (Bono & Judge, 2003; Baard, Deci & Ryan, 2004, referanser i Gagné & Deci, 2005; Dysvik & Kuvaas, 2011). Autonomistøttende handlinger inkluderer informerende språkbruk, valgalternativer og aksept av andres perspektiver gjennom å aktivt lytte og støtte. Slike handlinger fremmer indre motiverte ressurser og ytre motivasjon, som kan gjøre seg gjeldende ved bruk av press og visse belønningstyper, svekkes (Deci & Ryan, 2008).

4.2.1 Informerende versus kontrollerende språk

Ros er en form for informerende tilbakemelding som kan virke autonomistøttende (Reeve, et al., 2007). Slik positiv tilbakemelding bør, i følge selvbestemmelsesteori, gis hyppig og anerkjenne ansattes forbedrings- eller mestrings områder, deres engasjement og initiativ. Effektiv ros er ekte og spesifikk, samtidig som den anerkjenner mulighetene for de ansatte til selv å kunne bidra (Deci, et al., 2009). Derimot vil ros som uttrykker et ønske om noe eller en forespørsel om endring, kunne oppleves som kontrollerende, og dermed virke demotiverende. En krevende, men viktig, lederoppgave er derfor å gi tilbakemeldinger til underordnede om arbeidsforhold som kan forbedres, på en ikke kontrollerende måte. Eksempler på kontrollerende språkbruk er bruk av kommanderende tone: ”Gjør det”, ”Fullfør prosjektet nå”, ”Flytt avtalen”. Ledere bør unngå å bruke begrepene ”bør” ”må” ”skal”. Det å annonsere, verbalt uttrykke eller fysisk vise spesifikke atferdsmåter, før ansatte selv har fått anledning til å utvikle slik atferd, kan også oppfattes som kontrollerende. Skal ledere hjelpe ansatte med å

forbedre seg, bør de kommunisere budskapet åpent, ærlig og direkte. Da øker sannsynligheten for at tilbakemeldingen vekker ansattes vilje til å ta til seg beskjeden og internalisere den (ibid). Å gi begrunnelser i slike sammenhenger er også et viktig autonomistøttende bidrag (Reeve, et al., 2007). Begrunnelser innebærer å forklare ansatte hvorfor bestemte avgjørelser er blitt tatt, handlingsmåter er blitt valgt og hvilke tanker og følelser som ligger til grunn. På denne måten informeres ansatte, noe som kan skape økt forståelse for situasjonen (ibid).

4.2.2 Den ansattes perspektiv

Selvbestemmelsesteori mener autonomi kan styrkes ved at individets perspektiver anerkjennes og aksepteres (Deci, et al., 2009). Det er flere måter å gjøre dette på. Gjennom at ledere stiller åpne spørsmål og inviterer til deltakelse i forhold til håndtering av ulike utfordringer og problemstillinger, kan ansatte oppleve å bli inkludert. Dialoger mellom leder og ansatt kan også ha en slik effekt. For å bygge opp og tilrettelegge for motivasjon basert på autonomi, er de ansatte avhengig av å ha en støttende dialog med ledelsen. Støttende dialog omhandler ikke monologer fra ledelsen med fokus på konfrontasjoner, skyld og lederens oppfatning av seg som ekspert. Men heller dialog basert på åpne spørsmål som har til hensikt å åpne opp for grundige vurderinger uten at ledernes foretrukne løsninger involveres. Spørsmål relatert til hva ansatte mener og tror om en sak er eksempler på slike åpne spørsmål. På denne måten kan lederen få innblikk i de ansattes oppfatninger av et problem, i tillegg til at ansatte vil føle seg inkludert og anerkjent. Lukkede spørsmål vil derimot plassere lederen i ekspertrollen, og øke sannsynligheten for at ansatte inntar en passiv posisjon, hvor de etterkommer ledernes ønsker (ibid).

Selvbestemmelsesteori hevder at åpne spørsmål bør følges opp av aktiv lytting, som inkluderer en klart uttrykt anerkjennelse av den ansattes oppfatning av et problem (Deci, et al., 2009). En metode man her kan ta i bruk, er lytting basert på refleksjon. Dette anses som en kunst hvor man speiler seg i det følelsesmessige innholdet i kommunikasjonen. Å speile seg i en annens melding eller kommunikasjon går ut på å gjenfortelle et følelsesmessig innhold i en ny form, for så å sende dette tilbake til mottakeren. Metoden inneholder både en grundig oppmerksomhet og en personlig stil basert på empati. Empatiske utsagn fra leder som: ”Jeg forstår at du synes dette er vanskelig/kjedelig/uinteressant, men..”, signaliserer at leder anerkjenner den ansattes perspektiv eller opplevelse (Reeve, et al., 2007). Dette innebærer å ta i bruk *mottakerens referanseramme*. Når tilbakemeldinger skal gis, bør leder ta

i bruk ansattes referanseramme. Da kan man unngå at ansatte føler seg fanget, og følelsen av autonomi øker. I tillegg vil det å respondere på underordnedes spørsmål, kommentarer, anbefalinger og forslag være et viktig autonomistøttende tiltak som kan styrke opplevelsen av å bli inkludert og anerkjent (ibid).

4.2.3 Valgalternativer og ansvarsfordeling

I følge selvbestemmelsesteori øker individets opplevelse av selvbestemmelse og autonomi ved at det foreligger mange ulike valgmuligheter for atferd (Deci, et al., 2009). Dersom valgalternativer ikke foreligger, og et ytre press tvinger oss til å tenke, føle og oppføre oss på en bestemt måte, svekkes vår autonomi. Å få lov til å ta avgjørelser og selv velge metode for oppgaveløsning er derfor eksempler på autonomistøttende handlinger, som også er med på å ansvarliggjøre individet. Med valg følger ansvar og derfor er det viktig at ledere gjør ansatte bevisst sitt ansvarsområde gjennom tydelig ansvarsfordeling (ibid).

Dette synet på viktigheten ved valgmuligheter er av flere blitt kritisert (Iyengar & Lepper, 2000; Schwartz, 2000, referanser i Ryan & Deci, 2006). Schwartz (2000, ref. i Ryan & Deci, 2006) hevder at for mange valg kan virke overveldende, og for noen til og med oppleves som en byrde. Istedenfor å virke befriende, kan valgalternativer heller ha en tyranniserende effekt. Ryan og Deci (2006) er enig i at overdrevent mange alternativer kan virke skremmende og energitappende:

One can have many options and not feel autonomy, but instead feel over-whelmed and resentful at the effort entailed in the decision making. Alternatively, one could have only one option (which functionally means no choice) and yet feel quite autonomous so long as one truly endorses that option. (s.1577).

Valgalternativer fører dermed ikke nødvendigvis til tilfredsstillelse av ansattes autonomi. Sannsynligheten for at valg stimulerer autonomi er størst dersom ledere gir passe mengde alternativer, i tillegg til at de sørger for at valgalternativene som gis oppleves som betydningsfulle (ibid).

4.2.4 Struktur og autonomistøtte

Deci og Flaste (1996) kom med en viktig presisering av sin teori, hvor han belyser den mulige sammenblanding mellom å være autonomistøttende og å være ettergivende. I den forbindelse understreker han at tilretteleggelsen for autonomi må skje i en kontekst som inkluderer struktur, adekvate mål og grensesetting. *Struktur* referer til informasjonsmengden som gis, og hvor tydelig denne informasjonen er (Ryan & Deci, 2006). Informasjonen omfatter leders forventninger til ansatte og metoder for å effektivt kunne oppnå ønskede utfall. Motsatt av struktur er kaos. Kaos har flere kjennetegn: forvirret eller motstridende ledelse, manglende evne til å tydelig kunne kommunisere forventninger og gi direksjoner, eller å etterspørre resultater uten å forklare betydningen av å oppnå dem. En strukturert ledelse tar derimot styringen når det trengs, gir tydelige retningslinjer, steg-for-steg direksjoner om nødvendig og markerer rammene for aktivitetene (ibid). Strukturert lederskap vil kunne føre til at ansatte bedre forstår hvilke strategier de bør ta i bruk for å fullføre arbeidsoppgaver, opprettholder arbeidsinnsatsen frem mot planer og mål, og øker sin forståelse for hva som må til for å prestere (Walton, Delvin & Rushworth, 2004, ref. i Ryan & Deci, 2006).

Det eksisterer ulike syn på forholdet mellom autonomistøtte og struktur (Thuen, 2007). I følge selvbestemmelsesteori representerer struktur og autonomistøtte to uavhengige variabler som gjensidig kan støtte og komplementere hverandre (Ryan & Deci, 2006). Man kan tilby lite eller mye struktur og samtidig være kontrollerende eller autonomistøttende. Ryan og Deci (2006) studerte bruken av autonomistøtte og struktur i skolesammenheng. De fant at *både* autonomistøtte og struktur var viktige faktorer for å øke elevenes kollektive klasseromsengasjement. Lærere trenger derfor ikke å velge autonomistøtte fremfor struktur, men kan fokusere på å fremme begge disse aspektene. En slik sammenblanding vil, i følge dem, styrke elevens engasjement ytterligere. Derimot vil struktur basert på kontroll kunne ødelegge elevens engasjement. Autonomistøtte bør derfor ligge til grunn for strukturen (ibid). Dette poenget relateres også til arbeidslivet (Gagné & Deci, 2005). I den tilknytning er det viktig å understreke at ledere bør utøve en viss grad av kontroll. Forskning viser at ledere bør ha kontroll i form av å ha oversikt og gi førende rammer eller retningslinjer for aktivitetene. Tydelig ledelse blir fremhevd som viktig for en godt fungerende skole. God ledelse bidrar til å skape forhold der lærerne kan utøve sin rolle effektivt, noe som gir bedre

elevresultater (Leitwood, Day, Sammons, Harri & Hopkins, 2007; Muijs, 2011, referanser i Ertesvåg, 2012). Sterk ledelse kan også støtte kollektiv orientering i personalet, for eksempel gjennom ulike typer samarbeid, som har vist seg sentralt for utvikling av skoler generelt (Leitwood, 2007; Waldron & McLeskey, 2010, referanser i Ertesvåg, 2012).

4.3 Tilnærminger til tilrettelegging for økt kompetanse

Selvbestemmelsesteori knytter indre motivasjon til kompetanse. Individets følte og oppfattede grad av kompetanse (persipert kompetanse) har betydning for hvor indre motivert man er. Mens sterk kompetansefølelse skaper indre motivasjon, vil manglende opplevd kompetanse svekke indre motivasjon (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Både en evaluerings- (oppfattet) og en affektiv (følelse av) komponent spiller inn i denne sammenheng. På bakgrunn av selvbestemmelsesteori og annen relevant teori har jeg lokalisert tre dimensjoner ved kompetanse som jeg mener er sentrale for å kunne belyse tilnærminger til hvordan ledere kan tilrettelegge for kompetanseheving. Disse er *mestring*, *kompetansebekreftelse* og *kompetanseutvikling*.

4.3.1 Mestring

Behovet for kompetanse er et behov som også vektlegges innenfor andre teoritradisjoner (White, 1959; Bandura, 1986). Connell og Wellborn (1991, ref. i Thuen, 2007) legger til oppnåelse av verdsatte resultater, i sin definisjon av kompetanse: "Competence refers to the desire to feel efficacious, to have an effect on one's environment, and to be able to attain valued outcomes." (s. 27). En forutsetning for å kunne føle seg kompetent, er at individet lykkes med slike verdsatte utfall (Harter & Connell, 1984; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998, ref. i Thuen, 2007). Det å lykkes relateres til mestring. Hver gang man lykkes med en oppgave øker mestringsfølelsen og dermed også kompetansefølelsen (Bandura, 1986, 1997). Deci og Flaste (1996) knytter mestring til indre motivasjon, men viser da til det å yte. Han definerer personer som indre motivert når de er engasjert for sin egen del,- for den spontane opplevelsen av tilfredsstillelse som blir assosiert med ytelsen. På bakgrunn av dette er det viktig at ledere tilrettelegger for at ansatte opplever mestring.

4.3.1.1 Mestringsforventning

Hvordan vi evaluerer, altså oppfatter vår kompetanse, vil i følge Bandura (1986, 1997) være avhengig av mestringsforventningen vår. Mestringsforventning defineres som ”vår oppfatning av egen kompetanse og effektivitet på et gitt område.” (Woolfolk, 2004, s.293).

Selvbestemmelsesteori bruker persipert kompetanse om mestringsforventning. Bandura (1986, 1997) hevder at vår forventning om å mestre utgjør en av de faktorene som har størst effekt på motivasjonen. Høyere mestringsforventning gir større innsats og utholdenhet når man opplever motgang, og dermed økes også sjansen for å lykkes. Våre mestringsforventninger påvirker også motivasjonen gjennom de målene vi setter oss. Hvis man har høy mestringsforventning på et område, vil man sette seg høyere mål, være mindre redd for å mislykkes og finne nye strategier når de gamle ikke fungerer. Er vår mestringsforventning derimot lav, kan vi velge å unngå oppgaver, eller snarere gi opp dersom vi får problemer (ibid).

Oppgavens verdi vil også ha betydning for hvor motiverte vi er. Banduras (1986, 1997) teori om mestringsforventning er et eksempel på en forventning-verdi tilnærming til motivasjon (Pintrich & Scunk, 2002, ref. i Woolfolk, 2004). I tillegg til individets forventning om å nå et mål, vil motivasjon også være et produkt av verdien dette målet har for individet. Sentrale spørsmål vil derfor være: ”Hvis jeg prøver hardt nok, kan jeg da lykkes?”, og ”Hvis jeg lykkes, vil resultatet være verdifullt for meg?”. Oppgavens verdi defineres ut fra hvor attraktivt målet er for individet. Dersom målet eller arbeidsoppgaven betraktes som betydningsfull, øker motivasjonen for å gå løs på oppgaven. Selvbestemmelsesteori hevder også at oppgavens betydning er avgjørende for individets indre motivasjon. Indre interessante arbeidsoppgaver er oppgaver som er aktuelle, utfordrende eller har estetisk verdi for individet (Deci & Ryan, 2000). At ansatte opplever sine arbeidsoppgaver som meningsfulle, kan derfor utgjøre en viktig faktor for å styrke deres motivasjon.

Bandura (1997) nevner flere forhold som påvirker våre mestringsforventninger. To av dem anses som relevante i denne sammenheng: *mestringserfaringer* og *sosial overtalelse*.

Mestringserfaringer er våre egne direkte erfaringer med situasjoner eller oppgaver. Det er disse erfaringene som danner det viktigste grunnlaget for våre mestringserfaringer. Suksess styrker forventningen om at vi kan mestre noe, mens nederlag svekker den. For vanskelige oppgaver vil derfor ikke skape følelse av kompetanse. Men det gir heller ikke noen økt følelse

av kompetanse å arbeide med rutineoppgaver som man allerede mestrer. Synet understøttes av McClelland (1985, ref. i Woolfolk, 2004) som viser til at mennesker har ulike mestringsbehov som gjør at følelsen av å lykkes varierer med oppgavens vanskelighetsgrad. Deci og Ryan (2000) viser også til at oppgaver må være utfordrende dersom de skal kunne trigge individets indre motivasjon. Det er derfor viktig at ledere gir ansatte moderat utfordrende oppgaver. Utvidelse av jobber, som innebærer flere og varierende arbeidsoppgaver, vil i følge Deci et al. (2009) kunne skape optimale utfordringer, økt involvering og engasjement. Sosial overtalelse er for eksempel en "pep-talk" eller spesifikk tilbakemelding om en prestasjon. Dette kan bidra til at man gjør en ekstra innsats, våger å prøve nye strategier eller arbeider hardt nok til å kunne lykkes (Bandura, 1986). Overtalelsens kraft avhenger av hvor troverdig, pålitelig og dyktig den som overtaler er. Hva som vektlegges i tilbakemeldingen vil også ha betydning. Bandura (1997) fant at tilbakemelding som vektlegger framskritt, er mest effektivt. I en undersøkelse utført på voksne, fikk deltakerne enten beskjed om at de hadde 75% rett, eller at de hadde 25% feil. Tilbakemeldingen som fokuserte på deres prestasjoner og ikke deres mangler, styrket deltakernes selvsikkerhet, analytiske tenkning og prestasjoner.

4.3.2 Kompetansebekreftelse

Bekreftelse av kompetanse innebærer det å bli sett, respektert og anerkjent (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er flere måter å gjøre dette på. Enten det er ros, et klapp på skulderen, lønnsforhøyelse eller stillingsopptrykk, vil slik kompetansebekreftelse være et uttrykk for leders *tilbakemelding* til ansatt. Flere studier bekrefter at tilbakemeldinger vil kunne stimulere kompetanse (Deci 1971; Fisher, 1978, referanser i Gangé & Deci, 2005). Tilbakemeldinger fører til kompetansefølelse underveis i en handling og kan øke den indre motivasjonen for spesifikke handlinger. Kompetanseopplevelsen har i følge Deci og Ryan (2000) en brobyggende funksjon mellom ytre faktorer og indre motivasjon. Positiv verbal tilbakemelding (ytte motivator) som omhandler ytelse eller kompetanse, er en viktig forutsetning for den positive sammenhengen mellom kompetanse og indre motivasjon. Negativ tilbakemelding viser seg derimot å ha en generell effekt som reduserer den indre motivasjonen ved å redusere oppfattet kompetanse. Deci og Ryan (2000) fant også at optimale utfordringer, oppmuntrende tilbakemeldinger og fravær av ydmykende evalueringer underbygger og styrker indre motivasjon. Hvordan ledere gir tilbakemeldinger til sine ansatte vil på bakgrunn av overnevnte være viktig for å øke ansattes persiperte kompetanse og styrke deres indre motivasjon. Oppsummert bør tilbakemeldingene være positive, verbale,

prestasjonsrettede (omhandle ytelse eller kompetanse) og oppmuntrende (respons som fokuserer på framskritt heller enn mangler).

4.3.2.1 Verbal tilbakemelding

Tilbakemeldinger kan både gis verbalt: gjennom tekst og tale, eller nonverbalt: via kroppsspråk og mimikk. Oppgaven fokuserer på verbal tilbakemelding, ettersom slik tilbakemelding anses som enklest å få innblikk i via informantens uttalelser. Til grunn for verbal tilbakemelding ligger kommunikasjon. Kommunikasjon kan defineres som ”formidling og utveksling av informasjon mellom mennesker.” (Schiefløe, 2008, s.278). Effektiv kommunikasjon er en forutsetning for vellykket sosial atferd både privat, i utdanning og i yrkesliv. For ledere vil effektiv kommunikasjon kunne være et virkemiddel for å gjøre arbeidsoppgavene til de ansatte begripelige, forståelige, og dermed enklere å håndtere (ibid). Dette vil sannsynligvis skape et godt grunnlag for å øke ansattes mestringmuligheter, og sjansen for å lykkes øker. Opplevelsen av å lykkes vil i seg selv virke bekreftende på egen kompetanse (punkt 2.4.2.1).

Effektiv kommunikasjon forutsetter at ledere innehar kommunikativ kompetanse. Denne evnen er avgjørende for at en leder i en stor organisasjon skal kunne gjøre en god jobb (Schiefløe, 2008). Kommunikativ kompetanse har mange fellestrekk med selvbestemmelsesteoriens autonomistøttende væremåter, og karakteriseres blant annet ved: (Adler, Lawrence & Russel, 2001, ref. i Schiefløe, 2008, s.283)

- Et stort *ferdighetsrepertoar* som gjør det mulig å velge form og innhold når hensyn til mottaker og situasjon skal tas.
- *Involvering*, da som opplevde forpliktelser i forhold til ansatte og reell interesse for budskapet som formidles. Ledere kommuniserer mer effektiv dersom de er interessert og bryr seg.
- *Empati*, i form av lederens evne til å sette seg inn i den ansattes situasjon og forstå hva de mener og hvordan de tenker.
- *Praktisk kompetanse*, som evne til å uttrykke seg tydelig og være en god lytter og observatør av ansattes reaksjoner.

4.3.2.2 Belønning

Belønning representerer en form for tilbakemelding. Gjennom prestasjonsbelønning vil man i følge Graham og Weiner (1996, ref. i Woolfolk, 2004) kunne bekrefte kompetanse.

Selvbestemmelsesteori er enig i at prestasjonsbelønning vil kunne styrke individets persiperte kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Det forutsetter imidlertid at belønningen er informerende framfor kontrollerende. I følge selvbestemmelsesteori innehar belønninger to viktige egenskaper: en kontrollerende funksjon og en informerende funksjon (Deci, 1975).

Førstnevnte omfatter ytre motivasjon og atferd, mens sistnevnte favner indre motivasjon og belønningens budskap. For å motta belønning må man framvise en viss type atferd, individet føler seg derfor kontrollert. Dette ytre presset kan skape en opplevelse av at vi må tenke, føle eller handle på bestemte måter. Tilbakemeldinger som kommuniseres i en kommanderende tone er eksempel på slik kontrollert belønning (punkt 4.2.1). Motsatt kan belønning gi mottaker informasjon om personlig kompetanse og fremme autonomi. Belønning som er informativ virker kompetansebekreftende og autonomistøttende. Hvilket av disse to belønningsfunksjonene som er mest fremtredende, blir avgjørende for individets motivasjon. Dersom den kontrollerende funksjonen er mest fremtredende, gjør ytre motivasjon seg gjeldende, mens en opplevelse av indre motivasjon fremtrer ved informerende belønning. Ledere som belønner ansatte, bør derfor støtter opp under den informerende funksjonen. Normer og retningslinjer kan ha en informerende effekt (Harackiewicz, 1979, ref. i Deci & Ryan 1985).

Harackiewicz (1979, ref. i Deci & Ryan, 1985) utførte en studie på effektene av prestasjonsbetinget belønning ved å tilby det til to grupper. Den første gruppen ble fortalt at de skulle få en belønning dersom de presterte bra nok, uten å vite hvor man satte standarden, og uten noen tilbakemelding på egne prestasjoner underveis. Den andre gruppen fikk normer å forholde seg til som gav indikasjoner på egne prestasjoner. Ryan, Mims og Koestner (1983, ref. i Gagné & Deci), foretok liknende forsøk. De hevdet at gruppe én kunne oppleve at det å holde tilbake informasjon hadde en kontrollerende effekt, samt fremkalte press, spenning og uro for evalueringssituasjonen. Deres antakelser stemte med Harackiewicz (1979, ref. i Deci & Ryan, 1985) rapport. Belønningene for gruppen som fikk normer å forholde seg til (informerende), hadde en tendens til å øke den indre motivasjonen i forhold til gruppen som opplevde fravær av både belønning og tilbakemelding. Belønning for gruppen som ikke hadde normer å forholde seg til (kontrollerende) førte til et betydelig lavere nivå av indre motivasjon

enn hos gruppen som verken mottok belønning eller tilbakemelding. Rapporten viser at prestasjonsbetinget belønning kan være enten informerende eller kontrollerende, avhengig av de interpersonlige dynamikkene drevet frem av den som står for belønningen.

4.3.3 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling handler i all hovedsak om læring, som igjen forutsetter motivasjon (Woolfolk, 2004). Jeg har valgt å bruke Anita Woolfolks (2004) definisjon på læring. Den favner både en behavioristisk og en kognitiv innfallsvinkel. Et behavioristisk læringssyn vektlegger endring i ytre, observerbar atferd som et resultat av læring. Kognitiv læringsteori fokuserer på menneskets indre, ikke direkte observerbare forandringer, som kunnskap. Læring kan dermed, i vid betydning, defineres som: ”en prosess der erfaring fører til en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller atferd.” (Woolfolk, 2004, s.128). Utvikling indikerer at noe nytt skal læres, et slags påbygg på den kompetansen man allerede besitter. Læring er ikke noe som bare forgår i klassisk undervisningssammenheng på skoler og kurs, den foregår også i høyeste grad på arbeidsplassen. I Norges offentlige utredninger, nr. 25, om helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk, viste kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997) at individer fikk ca. 65% av de nyttiste kunnskapene i forbindelse med kvalifisering for ny jobb gjennom det daglige arbeidet på arbeidsplassen. De øvrige kunnskapene fikk individene gjennom utdanning og organisert opplæring. Undersøkelsen viste også at daglig praksis og opplæring i bedriften hadde langt større betydning for kompetansen i det daglige arbeidet for produksjonsarbeidere enn skoler og studier. Til tross for mange spesifikke interne og eksterne kompetanseutviklingstiltak, var introduksjonskurs for nyansatte, organisert veiledning og organisert jobbrotasjon/hospitering de aktivitetene som oftest bidro til økt kvalitet, raskere gjennomføring og økt trygghet i jobbutførelsen (Nordhaug, 1997, ref. i kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997). Dette kan tolkes som at læring på arbeidsplassen er et vesentlig bidrag til arbeidstakernes kompetanseutvikling.

4.3.3.1 Lederstøtte og kunnskapsdeling

Facteau, Dobbins, Kudisch, Ladd og Russell (1995) fikk i sin studie støtte for at motivasjon til å delta i opplæringen henger sammen med oppmuntring fra overordnede og indre intensiver. Intensiver ble brukt for å øke ansattes kunnskaper, slik at de ble mer effektive i jobben.

Studien viste at ansattes vilje til å ta i bruk ny kunnskap i stor grad er avhengig av lederen. Ledere kan støtte ansattes læringsinnsats aktivt ved å gi dem muligheter til å ta i bruk nye ferdigheter. Videre bør ledere gi tilbakemeldinger som viser at de forutsetter at ansatte tar i bruk sine nye ferdigheter. Slike tiltak, i tillegg til å belønne ansatte som lykkes, fremmer, i følge studien, ansattes vilje til å ta i bruk ny kunnskap.

Deci et al. (2009) mener utvikling av kunnskap og kunnskapsdeling er viktig for å øke opplevelsen av å besitte kompetanse og autonomi. Samarbeid er for dem en fin måte å drive kunnskapsdeling på. Kompetanseutvikling kan fremmes ved å tilby ansatte muligheten til å utdanne seg eller videreutvikle sin kompetanse (ibid). Slike tiltak viser at bedriften investerer i ansattes trening og utvikling, noe som er avgjørende for å opprettholde og videreutvikle ferdigheter, kunnskap og evner både for den ansatte og bedriften som helhet (Lee & Bruvold, 2003, ref. i Dysvik 2010). Investering i ansattes trening og utvikling bedrer ansattes arbeidsprestasjoner (Purcell, 1999, ref. i Dysvik, 2010) gjennom at ansattes motivasjon, innsats, selvregulering og engasjement økes (Boselie, Dietz & Boon, 2005; Schmidt, 2007, referanser i Dysvik, 2010). Likevel må ledere være klar over at tilbud om videreutvikling og videreutdannelse verdsettes på ulikt vis (Deci et al., 2009). Noen vil kunne tolke et slikt tilbud som en mulighet for personlig utvikling, og blir derfor glade og motiverte. Andre vil kunne tolke tilbudet som en indikasjon på inkompetanse og ytre belønning, og opplever å bli kontrollert. Et godt utbytte av utdanning, økt kompetanse og økt motivasjon avhenger derfor av ansattes ønske om å videreutdanne seg, og hvordan slike goder blir tilbudt (ibid). Samlet sett vil kunnskapsdeling og kompetanseutvikling kunne fremme kompetanse og skape et godt læringsmiljø. Læringsmiljø som fremmer kompetanse, kjennetegnes også ved positive relasjoner (Deci & Ryan, 2000).

4.4 Tilnærminger til tilrettelegging for økt tilhørighet på arbeidsplassen

I følge selvbestemmelsesteori kan tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet øke individets indre motivasjon og lette internaliseringsprosessen (Ryan & Deci, 2000). Teorien legger relasjoner til grunn når tilhørighet defineres. Tilhørighet ”refers to caring for and being cared for by others and having a sense of belongingness both with other individuals and with one’s community.” (Ryan & Deci, 2002, s.7). Lederes evne til å bry seg om sine ansatte vil derfor

kunne stimulere ansattes tilhørighetsbehov. Videre vil det å bygge gode relasjoner til ansatte kunne bidra til at de opplever en tilknytning eller tilhørighet til leder, og også til arbeidsplassen.

4.4.1 Ledelse som sosial prosess

En form for ledersentrert tilnærming er å definere ledelse som en sosial prosess, som skjer i samspillet mellom mennesker (Klemsdal, 2013). En slik måte å betrakte ledelse på rommer mange perspektiver. Det spenner fra leader-member exchange-teori (Graen & Uhl-Bien, 1995, ref. i Klemsdal, 2013), som hevder at ledelse er en sosial samhandlingsprosess som utspiller seg mellom ledere og ansatte, til de som mener at denne samhandlingen fungerer helt uavhengig av formelle roller som ledere og ansatte (Crevani et al., 2010; Wadel, 2012, referanser i Klemsdal, 2013). Sentralt for disse ulike tilnærmingene er at ledelse betraktes som en sosial innflytelsesprosess, der innflytelsen oppstår i relasjon mellom leder og medarbeider. Betydningen av et budskap blir til syvende og sist ikke styrt av avsenderen, men av hvordan mottakeren oppfatter det og forholder seg til det. ”Innflytelse blir dermed ikke noe som noen har og kan pøse ut over andre, men noe som oppstår mellom leder og medarbeider.” (Klemsdal, 2013, s.44). Leders innflytelse på ansatte baseres derfor, ut fra slike teorier, på hvor god relasjonen mellom leder og ansatt er. Ledelsesforskeren Henry Mintzberg (1989) hevder en av leders hovedoppgaver er å være relasjonsmester (punkt 1.1). Denne rollen innebærer å arbeide med intern integrasjon, gi retning og vei, tilpasse forholdene mellom den ansatte og organisasjonen og motivere.

4.4.1.1 Betydningen av støttende relasjoner

I skolesammenheng viser forskning at lærerens støttende relasjon til elevene er viktig for elevenes atferdsmessige, emosjonelle og akademisk tilpasning i skolen, i tillegg til at slike relasjoner styrker elevenes motivasjon (Connell & Wellborn, 1991, ref. i Thuen, 2007; Deci & Ryan, 2000). Som et resultat av at eleven får tilfredsstilt sine behov, blir hun/han affektivt bundet med, og føler forpliktelse overfor skolen. Tendensen blir da at eleven identifiserer seg med og oppfører seg i samsvar med skolens uttrykte mål og verdier (Finn, 1989, ref. i Thuen, 2007). Når elever føler forpliktelse overfor skolen, blir deres vilje til å bruke tid og innsats på oppgaver økende. Dette gjelder også for oppgaver som ikke nødvendigvis er av interesse (Harter, 1996, ref. i Thuen, 2007). Opplevelsen av tilhørighet vil derfor være sentralt dersom

verdier, atferd og engasjement overfor arbeidsoppgaver skal internaliseres (Roeser, Eccles & Sameroff, 2000; Ryan, Stiler & Lunsh, 1994, referanser i Thuen, 2007). Dette er også gjeldende for arbeidslivet: "Perceiving that this need is satisfied plays an important role in the internalization of work-related rules and regulations and will support employees' tendency to internalize values ambient in the work-related environment." (Gagné & Deci, 2005, ref. i Dysvik, 2010, s.6). Dermed vil trolig lederens støttende relasjon til sine ansatte være viktig for at ansatte skal oppleve tilhørighet til arbeidsplassen. I neste omgang kan tilhørigheten gjøre internaliseringen av jobbrelevante normer, verdier og regler lettere (Deci & Ryan, 2000).

4.4.2 Forhold som påvirker relasjonen mellom leder og ansatt

Flere forhold kan påvirke relasjonen mellom leder og ansatt. Trolig vil en autonomistøttende leder som informerer sine ansatte framfor å kontrollere dem, ikke bare øke ansattes autonomiopplevelse, men også kunne bedre leder-ansatt relasjonen. Studier viser at hvorvidt faktorer oppfattes som kontrollerende eller informerende er avhengig av mellommenneskelige forhold (Harackiewicz, 1979, ref. i Deci & Ryan, 1985). Et godt mellommenneskelig forhold hviler på en god relasjon (Schieffloe, 2008). Teori viser at dersom relasjoner i det hele tatt skal dannes, må assosiativ interaksjon ligge til grunn.

4.4.2.1 Assosiativ interaksjon

For å kunne beskrive forholdet, eller samspillet mellom leder og ansatt, blir særlig to begrep sentrale: *interaksjon* og *relasjon* (Schieffloe, 2008). Interaksjon betyr "handling mellom" to eller flere aktører som samhandler. Dersom interaksjonen foregår på måter som både leder og ansatt er tjent med, betegnes interaksjonen som *assosiativ*. Assosiativ interaksjon gjør det mulig å bygge relasjoner mellom mennesker. Det finnes to hovedformer for assosiativ interaksjon: *samarbeid* og *bytte*. "Samarbeid innebærer at aktører yter en innsats for å nå et felles mål." (Schieffloe, 2008, s.287). All organisert aktivitet baseres på samarbeid, enten dette skjer formelt eller uformelt. Ansatte i virksomheter samarbeider med ledere og andre ansatte for å produsere varer eller tjenester. Til grunn for samarbeidet ligger et eller flere bytter mellom samhandlingspartene. Bytte kan defineres som bevisst utveksling av goder blant aktører. Hva et bytteforhold skal innebære, kan nedfelles i en tydelig avtale om ytelse og motytelse. Slike formelle avtaler eksisterer ofte i arbeidslivet (arbeidsavtaler), i tillegg til det som kan kalles en *psykologisk kontrakt*. Den psykologiske kontrakten er et sett av

forventninger som ansatt har til leder, basert på ikke-uttalte og ikke-formelle antakelser. For eksempel kan dette gjelde jobbsikkerhet og muligheter for kompetanseutvikling. Brytes den psykologiske kontrakten vil skuffelse, svik og sinne være normale reaksjoner. Dette vil kunne ha en negativ innvirkning på leder-ansatt relasjonen (ibid).

4.4.2.2 Sosial bytteteori og prososial motivasjon

”Et bytteforhold som begge parter ser seg tjent med, er en forutsetning for at en personlig relasjon mellom to mennesker skal oppleves som meningsfull og givende.” (Schieffloe, 2008, s.287). Sosial bytteteori ble utviklet av Georg C. Homans (1961). Teorien sier at når aktører etablerer varige bytteforhold, oppstår relasjoner. Medarbeidere bytter sin arbeidskraft mot sosiale og økonomiske goder. Serier av slike bytter påvirker medarbeiderens relasjon til organisasjonen. Når medarbeidere opplever at organisasjonen behandler dem bra, svarer de tilbake med lojalitet, positive holdninger og produktiv atferd. Slike handlingsformer er eksempler på prososial motivasjon: ”the desire to expend effort to benefit the organization.” (Batson, 1987 ref. i Dysvik, 2010, s.9). Prososial motivasjon bygger på sosial bytteteori (Blau, 1964, ref. i Kuvaas & Dysvik, 2012) og ulike normer for resiprositet eller tilbakemelding (Gouldner, 1960, ref. i Kuvaas & Dysvik, 2012). Flere metaanalyser gir støtte til sosial bytteteori (Settoon, Bennett & Liden, 1996; Cropanzano & Mitchell, 2005, referanser i Dysvik, 2010).

En måte for leder å vise ansatte at man bryr seg, er ved å tilby ansatte trenings- og utviklingsmuligheter. I sin undersøkelse som omfattet over 340 ansatte i norske serviceorganisasjoner, fant Dysvik & Kuvaas (2008) at underordnedes opplevelse av å bli investert i kan ha en støttende funksjon. Funnene deres viser at opplevelsen av å bli gitt treningsmuligheter øker ansattes oppgaveprestasjoner og samarbeidsvilje. Ligger indre motivasjon til grunn blir sammenhengen forsterket. Videre minimerer et slikt tilbud sjansen for å slutte i jobben. På bakgrunn av dette mener forfatterne at treningstilbud og andre utviklingsmuligheter er viktig for å øke ansattes ferdigheter og kompetanse. Videre at slike tiltak styrker ansattes identifisering til arbeidet, følelsen av å være viktig og opplevelsen av å bli tatt hånd om (ibid). Sosial bytteteori og annen forskning på dette området gir samme indikasjoner: når organisasjoner investerer i sine ansatte, ser man positive tendenser blant annet i form av prososial motivasjon (Settoon, Bennett & Liden, 1996; Cropanzano & Mitchell, 2005, referanser i Dysvik, 2010). Investering i ansattes utvikling og trening kan

derfor være tiltak som skaper opplevelse av ivaretagelse og virker relasjonsfremmende, som i neste runde kan bidra til å dekke behovet for tilhørighet.

5 METODE

I dette kapittelet redegjøres det først for valg av fremgangsmåte for innsamling av data og utvelgelse av informanter. Deretter belyses prosessen med utvikling av intervjuguiden, og kvalitetssikring av studien. Det gis en beskrivelse av gjennomføringen av intervjuene og overgangen fra samtale til tekst. Analyse av data utdypes i et eget punkt, etterfulgt av en redegjørelse for hvordan data er tolket. Kapittelet tar også for seg ulike etiske avveielser som er foretatt. Avslutningsvis reflekteres det rundt metodevalg.

5.1 Valg og beskrivelse av metodisk tilnærming

Ringdal (2007) beskriver forskningsmetode som fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Det finnes to typer forskningsstrategier: kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitative metoder har fokus på utbredelse og antall, mens kvalitativ metode har som mål å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) er målsetningen for kvalitative studier å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, slik fenomenet forstås av personene som forskeren studerer. Forskeren vil med andre ord søke svar på spørsmål om sosiale erfaringer, og meninger om sosiale fenomen.

Av problemstillingen og hensikten med studien, fremgår det at jeg har vært opptatt av å få frem lederes subjektive oppfatning og forståelse av motivasjonsfremmende faktorer, med utgangspunkt i selvbestemmelsesteoris vektlegging av behovet for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Lederes tanker, meninger og bevissthet omkring disse behovene, samt deres formeninger om motivasjon har vært hovedfokuset for studien. På denne bakgrunn var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen, i form av *kvalitativt intervju*. Kvale (1997) hevder at en slik form for forskningsintervju forsøker å få frem betydningen av menneskers erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden. En annen årsak for valg av kvalitativ metode er at en slik metode gir rom for både improvisasjon og kreative situasjonstilpasninger. Av den grunn egner det seg derfor godt for temaer det foreligger lite forskning på, ettersom det i slike sammenhenger stilles krav til at forskningen er åpen og

fleksibel (Thagaard, 2003). I norsk arbeidslivssammenheng finnes det lite forskning om motivasjonsfremmende tiltak (Kuvaas & Dysvik, 2012). Det er derfor viktig å utforske området med åpenhet. Det kan jeg oppnå ved hjelp av kvalitativ metode.

Et kvalitativt forskningsintervju innebærer at forskeren benytter samtaleformen for å gripe andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema (Widerberg, 2011). Forskningsintervjuet skiller seg fra en vanlig samtale ved at i intervjuet er det forskeren som stiller spørsmål, mens informanten svarer. Forskeren kontrollerer situasjonen og velger tema, og det blir derfor ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere. I min rolle som forsker har jeg en bevisst hensikt med samtalen. Jeg ønsker å få tak i informasjon som kan belyse problemstillingen og emnet jeg studerer. For å oppnå det har jeg benyttet et *semistrukturert intervju*. Et slikt intervju innebærer at temaene jeg spør om i hovedsak er fastlagt på forhånd, men at rekkefølgen kan bestemmes underveis. Metoden er åpen for nye innspill fra informanten. Det resulterer i at jeg kan følge informantens fortelling, i tillegg til at jeg får informasjon om temaene jeg har fastlagt på forhånd. Lund og Haugen (2006) poengterer dette, når de påpeker viktigheten ved at informanten får mulighet til å snakke åpent og fritt om det de blir spurt om.

For å strukturere og systematisere intervjuundersøkelsen har jeg basert prosessen på Kvaales (1997) syv prinsipper for intervjuforskning: *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering og rapportering*. Noen av disse prinsippene utdypes i dette kapitlet, men av hensyn til oppgavens omfang, er andre prinsipper utelatt.

5.2 Forforståelsen

Sentralt i hermeneutikken er det at mennesker alltid vil forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993). Hvordan vi forstår verden farges av våre tidligere erfaringer, opplevelser og kunnskap. Dette kalles forforståelse. I forskning er det viktig å være bevisst egen forforståelse. Av den grunn forsøkte jeg å ha et reflektert forhold til egen innflytelse på materialet gjennom hele forskningsprosessen, slik at jeg ble mer åpen overfor det informantene meddelte om sin forståelse av det som studeres. For å sikre dette har jeg både i forkant og underveis reflektert rundt min forforståelse, som i stor grad knytter seg til studiens teoretiske forankring. Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori er valgt som teoretisk utgangspunkt, fordi flere mener teorien gir en god forståelse av hva som kan skape

motivasjon i arbeidslivet (Gagné & Deci, 2005; Latham & Pinder, 2005; Kuvaas & Dysvik, 2012). Enhver teori har sine svakheter. Annen teori og vitenskapelige artikler har gjennom prosessen også blitt studert. Dette har gitt meg et bredere innblikk i selvbestemmelsesteoriens både svake og sterke sider, i tillegg til at jeg har fått gransket og blitt bevisst mitt eget ståsted. På den måten kan jeg i større grad sikre lojaliteten mot informantenes beskrivelser, og meningsinnholdet kan bedre ivaretas (Malterud, 2004).

5.3 Utvalg

Når man foretar vitenskapelige undersøkelser, kan man bare undersøke et utsnitt av virkeligheten. Dette innebærer at jeg må velge et utvalg fra populasjonen. I min studie vil populasjonen være alle rektorer og HR- ledere, mens *utvalget* representerer undergruppen av populasjonen som er valgt ut og brukt i den empiriske delen av studien.

Det finnes ulike typer utvalgsprosedyrer, og prinsippet er at man skal anvende den utvalgsprosedyren som gjør at dataene får best mulig validitet (Lund & Haugen, 2006). Thagaard (2013) hevder at kvalitative undersøkelser ofte baserer seg på strategiske utvalg. Dette innebærer at man velger informanter som har de egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Jeg har benyttet meg av denne utvalgsprosedyren. Kriteriene for mitt utvalg var at informantene skulle arbeide med motivasjonsfremmende tiltak, og at de hadde mye kunnskaper om hvilke faktorer som motiverer arbeidstakere. Ledere har som én av sine arbeidsoppgaver å drive motivasjonsfremmende arbeid (Klemsdal, 2013). I tillegg skulle informantene representere både privat og offentlig sektor. Hensikten var å få et bredere spekter av erfaringer og innfallsvinkler. Disse kriteriene ble oppfylt. Utvalget bestod av fire kvinner og fire menn mellom 35-65 år. Fire av dem har ledende stillinger som rektorer ved ulike offentlige ungdomsskoler, fordelt på to kommuner. De fire resterende jobber som HR-ledere for tre ulike private selskaper. Dette innebærer at to av HR-ledere tilhører samme firma, men representerer to ulike seksjoner innenfor bedriften. Felles for informantenes arbeid er ansvar for opplæring og tilrettelegging for kompetanseutvikling (Karlsen, 2014; Klemsdal, 2013). Denne likheten i arbeidsoppgaver sikrer en viss grad av homogenitet i utvalget. Polit og Hungler (1999) hevder at et utvalgt på sju informanter er tilstrekkelig når de utgjør en forholdsvis homogen gruppe.

En hovedregel når det gjelder størrelsen på utvalget i kvalitative undersøkelser, er at antall

informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2013). Valget av antall informanter er også avhengig av problemstillingens karakter, oppgavens omfang og tiden man har til rådighet. På bakgrunn av oppgavens begrensede omfang, valgte jeg et utvalg på åtte informanter. I følge Kvale (1997) bør antall intervjuer være fra fem til tjuefem. Derfor bør åtte informanter være et tilstrekkelig antall for å kunne gi rike og dype tolkninger av informantenes egen forståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Et annet poeng som fremheves av Thagaard (2013), er at utvalget må vurderes i forhold til et ”*metningspunkt*”. Med dette menes at ”når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort.” (Thagaard, 2013, s.65). I tillegg vil det ved få kategorier være hensiktsmessig med et lite utvalg (ibid). Jeg har valgt å konsentrere meg om fire hovedkategorier i denne studien.

5.4 Henvendelse til informantene

Intervju ble valgt som metode og derfor var det behov for informanter som kunne hjelpe meg å besvare problemstillingen. Første steg var å utfylle meldeskjema og utarbeide et informasjonsskriv. Dette ble sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkjenning. Personvernombudet godkjente prosjektet, og jeg fikk klarsignal til å gå i gang med studien (vedlegg 1). Jeg sendte da informasjonsskriv (vedlegg 2) til 14 potensielle informanter. Her ble studiens innhold og hensikt skissert, samt omtrentlig tidsramme for intervjuet. Konfidensialitet ble understreket i form av at datamaterialet ville bli anonymisert, likedan at deltakelsen i studien var frivillig. Flere rektorer takket nei til å delta. Muligens skyldtes det at jeg benyttet meg av mail. Et tilsendt skriv hadde kanskje appellert mer. Saken kan også skyldes at tidspunktet for kontakt ikke var optimal: like før skoleslutt og sommerferie. Til slutt takket 8 av de 14 forespurte ja, noe jeg satte veldig stor pris på!

5.5 Utvikling av intervjuguide

Før jeg utarbeidet intervjuguiden brukte jeg mye tid på å sette meg inn i teorien og temaene studien omfattet for å skape grunnlag for ny kunnskap. I følge Kvale (1997) er kunnskap om et fenomen nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene, noe som igjen har betydning for studiens relevans.

For å få informasjon om de viktige temaene som skulle belyses, valgte jeg å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide er en plan for hvordan man skal gå frem: hva man skal spørre om og i hvilken rekkefølge (Dalland, 2002; Thagaard, 2013). Widerberg (2011) kaller det for forskerens hjelpemiddel i intervjuersituasjonen. Det finnes flere måter å utforme en intervjuguide på. Noen velger å ha faste og detaljerte spørsmål, mens andre nøyer seg med å notere temaene som skal tas opp i form av stikkord. I studien benyttes en *halvstrukturert intervjuguide* (Dalland, 2002; Lund & Haugen, 2006; vedlegg 4). Det innebærer at den er relativt strukturert, men samtidig fleksibel. Strukturert fordi jeg lagde både stikkord og spørsmål som tok utgangspunkt i en teoribasert forforståelse. Dette var naturlig fordi jeg forholder meg tett til teorien som foreligger i oppgaven. Intervjuguiden var likevel fleksibel, ettersom det ikke var noen faste svarkategorier. Intervjuet var derfor åpent for oppfølgings- og oppklaringsspørsmål og uventede temaer som hadde relevans for problemstillingen.

Kvale (1997) mener at desto mer strukturert intervjusituasjonene er, desto lettere er det å strukturere og analysere intervjuene senere. Dette var én av årsakene til at jeg valgte å ha en relativt strukturert intervjuguide. Dalland (2002) skriver at ens egne forutsetninger og erfaring bør vise vei til hvordan man velger å strukturere intervjuet. Ettersom jeg hadde lite intervjuerfaring føltes det trygt å ha en nokså strukturert intervjuguide. Det hjalp meg å sikre at vesentlige tema som jeg ønsket å få belyst ikke ble utelatt.

Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet på bakgrunn av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori. Fordi tilfredsstillelse av tilhørighet, kompetanse og autonomi er sentralt i denne teorien, utgjorde disse intervjuguidens tre overordnede *tema*. Under hvert tema ble det formulert spørsmål som forsøker å gripe fatt i lederes tanker og meninger om forhold som har betydning for tilfredsstillelse av disse grunnleggende behovene. Spørsmålene skulle belyse om lederne hadde en klar formening om hvordan de kunne påvirke ansattes tilhørighet, tilrettelegge for kompetanseutvikling og skape et autonomistøttende arbeidsmiljø. For hvert tema var målet med det innledende spørsmålet å fange opp om lederne så en sammenheng mellom temaet og motivasjon, og i så fall hvordan de anså denne sammenhengen for å være. Det neste spørsmålet rettet seg mot hva de som ledere konkret kunne gjøre for å øke ansattes motivasjon gjennom å stimulere til økt kompetanse, tilhørighet og autonomi. På denne måten tok spørsmålene utgangspunkt i det min teoribaserte forforståelse (punkt 5.2) har indikert kan være viktig for motivasjon.

Thagaard (2003) hevder at rekkefølgen av temaene kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper. Hun anbefaler å begynne med nøytrale spørsmål som er enkle å besvare, for så å komme inn på mer komplekse og reflekterende spørsmål. Jeg innledet derfor intervjuguiden med generelle spørsmål om ledererfaring og antall personer lederansvaret omfattet, for så å gå over til mer reflekterende spørsmål. Jeg avsluttet intervjuet med å gi informanten anledning til å fortelle eller tilføye noe mer om studiens tema.

5.6 Kvalitetssikring

Thaagard (2003) vurderer forskningens kvalitet etter begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Hun mener disse begrepene kan erstatte begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering*. Førstnevnte begreper fremhever i følge henne den kvalitative metodens særpreg, derfor velger jeg å benytte disse.

5.6.1 Troverdighet

Troverdighet (reliabilitet) dreier seg om man kan stole på det materialet som foreligger, og om forskningen er utført på en tillitvekkende måte (Aadland, 2004). Thagaard (2003) hevder at troverdigheten sikres gjennom å redegjøre for hvordan data er utviklet gjennom hele forskningsprosessen. I oppgaven er det redegjort for hvordan jeg har gått frem metodisk i studien for å vise mine valg, forståelse og tolkning i forskningsprosessen. Gjennom tydeliggjøring av metodevalg og refleksjoner over hvordan dette kan ha påvirket resultatene, gis leserne innsyn i hva som er gjort. Utstrakt bruk av direkte sitater fra intervjuene i presentasjonen av funnene bidrar også til at leserne selv kan vurdere om jeg har kommet frem til rimelige tolkninger og konklusjoner. Samlet sett mener jeg dette sikrer oppgavens troverdighet. Informantene har blitt gitt muligheten til å godkjenne alle sitater som benyttes i oppgaven.

Å drøfte troverdighet i kvalitative undersøkelser innebærer å forholde seg kritisk til kvaliteten på de data som er samlet inn. Jeg har derfor reflektert over i hvilken grad ulike trekk ved undersøkelsen kan ha påvirket resultatene. Her spiller intervjueren en viktig rolle noe som av Jackobsen (2003) kalles ”intervjuereffekt”. Det handler om at den som intervjues, påvirkes av intervjueren. I studien har jeg gjennom min tilnærming og valg av struktur for intervjuene forsøkt å skape en trygg og åpen atmosfære og vist min genuine interesse for oppgavens tema

og de tanker, synspunkter og vurderinger informantene har delt med meg. Åpenhet under intervjuene opplever jeg er blitt bekreftet gjennom at informantene pratet mye, var engasjerte og villige til å dele sine tanker og erfaringer. De fikk snakke ferdig uten for mange avbrytelser fra min side. Dette øker sjansene for at vesentlig informasjon ikke ble tilbakeholdt, noe som kan styrke troverdigheten. I intervjuene vektla jeg også at spørsmålene ikke skulle være ledende, for i følge Kvale (1997) kan slike spørsmål påvirke svarene og dermed svekke studiens troverdighet. Under transkriberingen oppdaget jeg likevel at jeg i enkelte tilfeller benyttet ledende spørsmål ubevisst. Dette kan ha hatt innvirkning på informantenes svar. I andre tilfeller ble ledende spørsmål brukt bevisst for å kontrollere at jeg forstod informantens utsagn riktig. Eksempler på dette var: ”Mener du med det ...?” og ”Vil det si at ...?”. Kvale (ibid) mener slike spørsmål kan styrke troverdigheten i dybdeintervjuer.

Troverdighet er også knyttet til registrering og analyse av data. Jeg har i intervjuene brukt lydopptaker for å sikre en fullstendig gjengivelse av samtale. Lydkvaliteten var god, og det var lett å kunne spole frem og tilbake i intervjuet. Jeg lyttet gjennom intervjuet i forkant av transkriberingen, dersom ikke transkriberingen startet umiddelbart etter at intervjuet ble foretatt, og dermed var friskt i minne. Samlet føler jeg at dette har sikret en så optimal gjengivelse av samtale som mulig. Kvale (1997) hevder at også måten man velger å transkribere intervjuene på, kan påvirke troverdigheten. Jeg foretok transkriberingen selv, noe som kan styrke troverdigheten. Det kan min ordrette avskrivning også ha bidratt til. Samtidig kan det være en svakhet at det kun er jeg som har tolket lydopptaket.

I følge Thagaard (2003) er det en styrke for troverdigheten at flere forskere deltar i forskningsprosjektet. Jeg kunne valgt å samarbeide med en medstudent og levert én felles masteroppgave, men ettersom jeg er fjernstudent ble den muligheten mer komplisert. Til gjengjeld er forskning og teori, som benyttes i oppgaven, hentet fra ledende forskere på området. Tolkningen i oppgaven blir også knyttet opp mot denne teorien. Dette styrker studiens troverdighet.

5.6.2 Bekreftbarhet

Fog (1994) hevder at bekreftbarhet og troverdighet henger så tett sammen at det ofte er meningsfullt å ikke skille dem. Slik hun anvender begrepene ses troverdighet som en forutsetning for bekreftbarhet. Bekreftbarhet (validitet) kan oversettes med treffsikkerhet og har å gjøre med om spørsmålene som stilles i undersøkelsen gir materiale som kan belyse

problemstillingen (Kvale, 1997). Jeg har på forhånd satt meg grundig inn i studiens hovedtema - motivasjon, tilhørighet, kompetanse og autonomi, for å kunne stille gode spørsmål. Da innså jeg blant annet at autonomi er et begrep som det er vanskelig å få tak i (punkt 4.1). Av den grunn ble en kort beskrivelse av autonomi lagt til i utdraget av intervjuguidenten som informantene fikk tilsendt i forkant av intervjuene (vedlegg 3). Dette for å best mulig forsikre meg om at informantene visste hva de svarte på når autonomi var tema for intervjuet. Det er uvisst om mine tolkninger av resultatene oppfattes som riktige av andre. Jo flere som er enige om at noe er en riktig beskrivelse, desto større er sannsynligheten for at den er det. En fremgangsmåte for å validere studienes funn, er derfor å sjekke egne konklusjoner mot andre undersøkelser og teori. Jeg har i drøftingen (kapittel 7) og konklusjonen (kapittel 8) sammenlignet mine funn med teori og andre undersøkelser for å synliggjøre studiens relevans og gyldighet. Sammenfall med en eller flere undersøkelser styrker funnenes gyldighet.

En annen måte å kvalitetssikre undersøkelsen og konklusjonene på, er ved å foreta en kritisk gjennomgang av studiens ulike trinn selv. Viktige spørsmål her er om det er de riktige informantene som er brukt for innhenting av data, og om informantene har gitt riktig informasjon. Et problem i forbindelse med intervjuer kan være at informantene ikke gir riktige opplysninger (Jackobsen, 2003). Med det menes at informantene kun svarer det de tror er forventet av dem, eller det som er pedagogisk eller politisk korrekt. Det vil i så fall kunne ha en negativ påvirkning på bekreftbarheten. Informantene i denne studien er valgt, nettopp fordi de antas å ha en tilstrekkelig nærhet til og kunnskap om de fenomenene studien dreier seg om til at de kan gi god informasjon. Dette betyr likevel at kun de utvalgte informantene, som har sagt seg villige til å delta i studien, har blitt hørt i denne sammenheng. De lederne som er valgt ut, representerer store og mellomstore virksomheter. Ledere fra mindre organisasjoner ville kanskje ha gitt en annen informasjon. Jackobsen (2003) mener at man kritisk må vurdere informantenes *evne* og *vilje* til å gi informasjon. Jeg foretok en kritisk vurdering av informantenes evne til å gi riktig informasjon. Alle intervjuene ble kontrollert for eventuelle motsigende utsagn, og under intervjuene var jeg også bevisst på å få frem om de tiltakene informantene beskrev virkelig ble brukt i praksis, eller om det kun var utopiske beskrivelser. For å sikre dette ba jeg om eksempler, og kom med oppfølgingsspørsmål. Dette var med på å sikre bekreftbarheten. Når det gjelder informantenes vilje til å gi riktig informasjon, håper jeg at min vektlegging av anonymitet, både skriftlig og muntlig, har gjort dem trygge på å ville dele informasjon.

Min tilknytning til miljøet og temaet som studeres er også viktig i forbindelse med studiens bekreftbarhet (Thagaard, 2013). Kjennskap til miljøet kan føre til at forskeren får et godt grunnlag for forståelse av de fenomener som studeres, fordi erfaring gir grunnlag for gjenkjennelse. Samtidig kan tilknytning til miljøet gjøre at forskeren overser og er mindre åpen for nyanser. Forskere som ikke kjenner miljøet, har et annet utgangspunkt. Manglende forhåndskunnskap om fenomenet resulterer i at forskeren må opparbeide seg en forståelse, og eventuelt diskutere tolkningen med informantene og vurdere deres reaksjoner. I følge Thagaard (2013) er det ikke en regel at kjennskap til miljøet gir bedre bekreftbarhet, men det er viktig at forskeren sier noe om det. På den måten kan leseren vurdere hvordan forskerens ståsted kan ha innvirket på tolkningene av resultatene. Jeg hadde ingen kjennskap til miljøet informantene arbeidet i. Det viste seg at jeg har hatt tilknytning til én av informantene. Dette ble først kjent da vi møttes på intervjuet. At ingen gjenkjente hverandres navn på forhånd vitner om at denne tilknytningen var svak. Av den grunn tror jeg ikke dette har hatt noen innvirkning på informantens svar og informasjonsmeddelelse, men igjen er dette vanskelig for meg å si noe sikkert om. Når det gjelder studiens tema - motivasjon, har jeg arbeidserfaring som innebærer å motivere ungdom for ulike aktiviteter, i tillegg til egne erfaringer med å være motivert og demotivert. Disse forholdene kan ha gitt forskningen både fordeler og ulemper. Det kan ha ført til feiltolkninger av utsagn og manglende forståelse. Samtidig kan svak kjennskap til informantene og miljøet ha vært en fordel med tanke på forforståelse. Jeg har kanskje da møtt temaet og informantene med et mer åpent sinn og av den grunn vært mer nyansert.

Dalland (2002) hevder det er viktig å teste spørsmålene i intervjuguiden for å sikre at de fanger opp det man er ute etter å undersøke. Min intervjuguide ble drøftet og kontrollert av veileder. I tillegg utførte jeg pilotintervju på to ledere. Begge med lang ledererfaring innenfor privat næringsliv og offentlig sektor. Disse mente guiden fanget opp de relevante problemstillingene, men én av dem stilte spørsmål ved om jeg burde omformulere betegnelsen "leder" i spørsmålene til "lederne i din organisasjon". Dette mente hun ville være gunstig overfor informantene innenfor privat sektor, ettersom HR-ledere både har lederansvar overfor sine underordnede i HR- sektoren, samt ansvar overfor organisasjonen generelt, noe som innebærer samarbeid med andre ledere innenfor organisasjonen. Omformuleringen ville derfor kunne favne et bredere perspektiv, hvor både forholdet leder -underordnet og leder - ledere i organisasjonen ble satt i fokus. Jeg reflekterte rundt innspillet, og kom frem til å holde hovedfokus på hva den enkelte leder *selv* mente hun/han kunne gjøre. Betegnelsen "leder" ble derfor benyttet i intervjuguiden. Jeg trodde dette i større grad ville sikre at det var hvordan

den enkelte leder faktisk jobbet for å fremme motivasjon, og ikke deres ønsketenkning om dette, som ble synlig. Dessuten trodde jeg deres mer generelle perspektiver på motivasjon kunne belyses gjennom spørsmålene knyttet til hva de kunne gjøre for å fremme motivasjon. For å sjekke om mine antakelser var korrekte, gav jeg informantene mulighet til å gi tilbakemelding på det transkriberte intervjuet. Transkriberingen ble sendt til dem via mail. Noen av lederne benyttet seg av tilbudet, andre ikke. Tilbakemeldingen jeg fikk ble tatt i betraktning ved at pauser og småord som ”eh” og ”hmm” ble fjernet, etter ønske fra én av informantene.

5.6.3 Overførbarhet

I følge Thagaard (2003) referer overførbarhet (generalisering) til om den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan gjelde i andre sammenhenger. Hensikten med kvalitative studier er ikke først og fremst å fastslå omfanget eller hyppighetene av et fenomen, slik som i kvantitative undersøkelser, men heller å forstå og utdype begreper og fenomen (Jackobsen, 2003). Thagaard (2003) og Kvale (1997) hevder at forskeren kan argumentere for at kvalitative studier kan være relevante i større sammenhenger.

I følge Kvale (1997) vil et for lite antall informanter føre til at overførbarhet blir umulig. Denne studien er basert på et lite utvalg, og informantene er trukket ut for et spesielt formål. Av den grunn er det vanskelig å si at utvalget i denne undersøkelsen og deres svar er representativt for en større populasjon og andre sammenhenger. På en annen side er det gjennom hele forskningsprosessen foretatt grundige analyser og tolkninger av de data som er innhentet. Resultatene er også blitt tolket og koblet opp mot teori. Man kan derfor argumentere for at resultatene kan gi leseren en pekepinn på hvilke motivasjonstiltak HR-ledere og rektorer benytter seg av.

5.7 Gjennomføring av intervjuene

Etter avtale med informantene ble intervjuene gjennomført i oktober og november 2013. Intervjuene varte enten i underkant eller i overkant av en time, og ble foretatt på uforstyrrede kontorer ved informantenes arbeidsplasser. Jeg startet intervjuene med å fortelle kort om formålet med studien, for så å si litt om hvordan informasjonen som kom frem i intervjuene

skulle anvendes. Deretter gav jeg litt praktisk informasjon om anonymitet og at lydopptaker ble benyttet. Alle disse opplysningene var informantene allerede kjent med gjennom det tilsendte informasjonsskrivet (vedlegg 2).

Ingen av informantene hadde innvendinger mot at jeg benyttet lydopptaker under intervjuet, og jeg opplevde heller ikke at det hemmet dem. Lydopptakeren gjorde at det ble lettere for meg å konsentrere meg om informanten, og gav meg derfor også bedre mulighet til å oppfatte den nonverbale kommunikasjonen. I følge Jacobsen (2003) er det viktig at intervjueren klarer å skape en tillitsrelasjon til den som intervjues. For å få til det, er det visse kriterier man må være bevisst på. I følge Kvale (1997) er det viktig å innta en lyttende posisjon og unngå avbrytelser. Alle mine informanter pratet mye, noe som kan indikere at jeg var flink til å lytte og hadde funnet informanter med informasjon om temaet. Det er også viktig å formulere spørsmål som er tydelige, korte, konkrete og dermed enkle og forstå, samtidig som man unngår ledende spørsmål (ibid). I løpet av intervjuene opplevde jeg noen ganger at jeg måtte utdype og forklare meningene med spørsmålene mine. Dette sikret at informantene fikk rett forståelse av spørsmålet, samtidig som det kan tyde på at noen av spørsmålene var for upresise. Underveis i intervjuene forsikret jeg meg om at jeg hadde forstått informantene korrekt ved å vise til deres utsagn, for så å spørre om jeg hadde forstått dem riktig. På den måten ble informantene gitt anledning til å korrigere meg, dersom jeg hadde misforstått noe. Under intervjuene forsøkte jeg også å komme med bekreftende respons på det som ble sagt, for å skape en atmosfære mellom meg og informanten som var preget av forståelse og interesse. Samtidig som jeg håpet dette ville trygge informanten ytterligere i situasjonen. Jeg opplevde den sosiale og relasjonelle atmosfæren mellom oss som god. Alle informantene var meget åpne og engasjerte i å formidle sin kunnskap og erfaring om motivasjon i arbeidslivet.

5.8 Fra samtale til tekst

Det innsamlede datamaterialet ble fortløpende transkribert av meg. Transkribering innebærer å gjøre den muntlige talen fra lydbåndet om til skriftlig tekst, for å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale, 1997). Gjennom transkribering blir rådata mer oversiktlig og strukturert, og dermed forenkles bearbeidingen av datamaterialet. Det gir god kjennskap og nærhet til materialet, noe som er en forutsetning for det videre arbeidet med analysen og tolkningen. Ulike forskere har ulike måter å transkribere på. Noen velger ordrett gjengivelse, andre redigerte transkripsjoner. Jeg valgte å transkribere intervjuene så ordrett som mulig, men

omformulerte fra dialekt til bokmål fordi jeg ønsket å sikre informantenes anonymitet. For ytterligere anonymisering ble nummerering i form av rektor 1, 2, 3, 4 og HR-leder 1, 2, 3, 4 brukt. Dersom informantene benyttet seg av engelske ord og uttrykk, er disse ikke oversatt. En ordrett gjengivelse kan ha styrket troverdigheten. Samtidig skal man alltid være klar over at to forskjellige forskere kan ha ulike transkriberinger av samme opptak. Det betyr at en også på dette stadiet foretar tolkninger (ibid). Jeg opplevde at transkriberingen førte til at jeg fikk bedre oversikt over det empiriske materialet, og at det gav meg et godt utgangspunkt for å presentere og tolke funnene.

5.9 Analyse og tolkning av intervjudata

Det er vanlig å skille mellom analyse og tolkning. Analyse er i følge Thagaard (2003) det arbeidet forskeren gjør for å få en forståelse av datamaterialet, mens å tolke innebærer at man reflekterer over dataens meningsinnhold. Tolkning er altså en begrunnet vurdering av data i forhold til forskningsspørsmål og teori. Samtidig skriver Thagaard (2003) at: ”tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene en mening.” (s.3). Kvale (1997) påpeker at analysen starter allerede i intervjuet, gjennom de beskrivelser og eventuelle nye erkjennelser intervjupersonen gjør og de bidrag og den fortolkning intervjueren gir inn i samtalen. Jeg vil i dette avsnittet ta for meg den delen av analysen som omfatter de transkriberte intervjuene og redegjøre for min fremgangsmåte der.

Det finnes ulike metoder for intervjuanalyse. Eksempler på dette er meningsfortetning, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning og meningsgenerering gjennom ad hoc-metoder (Kvale, 1997). Jeg har valgt å ta utgangspunkt i noen av elementene i det som kalles *meningskategorisering*. Analyseprosessen startet med at jeg leste gjennom intervjuene for å danne meg et generelt uttrykk og få en helhetsforståelse. Deretter så jeg etter mønstre for hvilke tema som ble tatt opp. Intervjuguiden rommet noen hovedtema, relatert til oppgavens teori, som alle informantene ble spurt om. Disse brukte jeg som utgangspunkt for å kategorisere informantenes meninger, også kalt koding. I tillegg ble aktuelle tema som oppstod utenfor intervjuguiden tilføyd. Hvert enkelt intervju ble så kodet for de temaene jeg hadde kommet frem til ved hjelp av teori og empiri. Jeg brukte fargekoder slik at hovedtemaene fikk hver sin farge. Eksempelvis hadde hovedtema ”autonomistøtte” rød farge og underkategoriene: ”forståelsen av autonomi”, ”medbestemmelse”, ”handlingsfrihet

innenfor gitte rammer”, ulike røde, rosa og oransje fargetoner. På den måten fikk jeg en oversikt over hva den enkelte hadde uttalt om temaene. Analysearbeidet og tolkningene ble kvalitetssikret ved at jeg leste gjennom alle intervjuene flere ganger i ettertid, før temaene videre ble brukt i rapportering av resultatene.

I analyseprosessen har jeg brukt Kvales (1997) tre trinnvise analysenivåer: *selvforståelse*, *kritisk forståelse* og *teoretisk forståelse*. Det første nivået handler om å gjengi informantens selvforståelse. Her er det viktig å la informantens stemme komme frem. I studien blir det forsøkt gjort gjennom å prøve å få frem hva informanten selv oppfatter som meningen med sine utsagn, slik jeg forstår dem. Jeg viser da til utsagn jeg føler uttrykker helheten i svarene de har gitt angående tiltak, deres muligheter og begrensninger. Det andre nivået omhandler min kritiske forståelse av informantenes utsagn, og representerer derfor en bredere tolkning. Min tolkning baseres her på fagbakgrunn og allmennkunnskap, noe som forhåpentligvis kan berike tolkningen av et sitat. I tredje og siste nivå fortolker jeg informantenes utsagn i lys av teori. Denne tolkningen går lengre enn de to foregående nivåene.

Tolkningen og analysen av empirien i studien ble tett knyttet opp mot begreper og teorier på området. Silverman (1993) anbefaler at forskning veiledes av teori. Det er imidlertid en del uheldige virkninger ved å knytte tolkningen opp mot teori, ettersom det kan føre til at man overser viktige aspekter i forskningen. Forskning kan i slike tilfeller bli preget av forskerens forforståelse (punkt 5.2). Jeg forsøkte derfor å være bevisst på å bruke teori for å utvide kunnskapen rettet mot problemstillingen, og ikke låse den.

5.10 Etske overveielser

Kvale (1997) hevder at intervjuundersøkelser er et moralsk foretagende, ved at den personlige interaksjonen som skjer i intervjusituasjonen påvirker den intervjuede, og at kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Det er derfor viktig å ha en høy etisk bevissthet gjennom hele forskningsprosessen. Ulike etiske dilemmaer dukker opp og må avgjøres underveis, de er ikke knyttet til noen enkelt del av undersøkelsen. Kvale (1997) angir tre etiske regler for forskning som knyttes til mennesker: *det informerte samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Disse er forsøkt etterlevd i undersøkelsen.

5.10.1 Det informerte samtykke

Alle forskningsprosjekt som inkluderer personer må ha informerte og fritt samtykke fra de utvalgte for å kunne sette i gang og gjennomføre datainnsamling (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). Dette innebærer at informantene må få lett forståelig informasjon som kan bidra til at de danner seg et bilde og en forståelse av forskningen: dens hensikt, praktiske og tekniske utforming og følgene av å delta. Fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet (Thagaard, 2003). I studien ble det på forhånd sendt et informasjonsskriv til de aktuelle informantene som fulgte NSD anbefalinger (vedlegg 2). Skrivet inneholdt kort og konkret informasjon om tema, formålet med studiet og hvilken informasjon jeg ønsket å innhente. Deretter kom en kort orientering om praktisk utforming og behandling av datamaterialet, før det til slutt ble opplyst at datamaterialet ville bli behandlet strengt konfidensielt, deltakelse var frivillig og at informanten kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn.

Kravet om å motta kjennskap til hovedtrekkene i studien kan på en annen side skape etiske dilemma for forskeren, ettersom det er knyttet noen begrensninger til hvor mye informasjon man kan gi. I følge Thagaard (2003) kan detaljert informasjon om studien påvirke svarene og adferden til informanten. Det kan igjen påvirke troverdigheten til studien. Det oppstår også visse begrensninger i kravet om full informasjon, fordi man i kvalitative studier kan endre både formål, fokus og planen for studien (Kvale, 1997). Denne typen fleksibilitet gjør det vanskelig å gi fullstendig informasjon om studien på forhånd. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene forsikret jeg meg om at informantene hadde lest og forstått informasjonsskrivet.

5.10.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet betyr at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet, eller personer de omtaler (Kvale, 1997). Dette representerer et veldig viktig grunnprinsipp for en forsvarlig forskningspraksis. Ved å følge dette prinsippet hindrer man at bruk og formidling av informasjon er til skade for personer som er involvert i forskningsarbeidet (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). Formålet med studien gjorde at det ikke var behov for personidentifiserende opplysninger, verken om informantene eller andre enkeltindivider. Det

oppstod likevel situasjoner der informanter navngav enkeltindivider, arbeidsplassen eller gav detaljerte beskrivelser av nærområdet. I disse tilfellene ble utsagnene utelatt i transkriberingen, slik at kravet om konfidensialitet ble opprettholdt.

I forskning stilles det strenge krav til hvordan lister med navn eller andre personidentifiserende opplysninger bevares og tilintetgjøres (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora & Kalleberg, 2006). Datamaterialet i studien ble tatt opp på lydopptaker og deretter transkribert. Under transkriberingen ble personidentifiserende opplysninger fjernet. I oppgaven omtales informantene som “rektor”, ”HR-leder” eller ”ham”/”henne”. Da transkriberingen var fullført, ble lydopptakene slettet, og datamaterialet ble oppbevart på én pc. Passordet til pc-en hadde kun jeg tilgang til. Ingen liste med navn eller personopplysninger knyttet til intervjuene ble laget. Datamaterialet i studien skal heller ikke gjenbrukes, dermed slettes materialet etter at oppgaven er levert.

5.10.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet

Med konsekvenser menes at forskeren på forhånd må tenke gjennom om intervjupersonene kan påføres mulig skade eller fordeler ved å delta i studien. Forskeren skal også være bevisst på at intervjustudien også kan ha konsekvenser for den gruppen intervjupersonene representerer (Kvale, 1997). Den nasjonale forskningsetiske komité (2006) fremhever at forskere skal arbeidet ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. Personene som er gjenstand for forskning, skal heller ikke utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger. Thagaard (2003) hevder at disse forskningsetiske prinsippene er veldig generelle, noe som kan gjøre det vanskelig å vite hva de egentlig innebærer.

Situasjonen mellom forsker og informant bør baseres på et gi og ta forhold (Kvale, 1997). Jeg erfarte at informantene gav meg god empiri, noe som var nyttig for min studie. Samtidig opplevde jeg at informantene var engasjerte og ivrige etter å dele sine erfaringer og tanker om motivasjon. På den bakgrunn fikk jeg inntrykk av at også de fikk noe igjen for å delta. Alle informantene ønsket også gjerne å få tilsendt oppgaven når den foreligger. Forhåpentligvis vil oppgaven kunne gi dem nyttig innsikt om et tema som angår dem og deres arbeid.

I studien er datamaterialet anonymisert, deltakelse er frivillig og informantene har rett til å trekke seg fra studien når som helst. Dette medfører at integriteten til informantene er

beskyttet, og at konsekvensene av å delta minker. Ettersom informantene mine ikke gir informasjon om personlige opplysninger eller enkeltindivider, er det ut i fra mitt synspunkt få negative personlige konsekvenser ved å delta.

5.11 Metodiske betraktninger

Det var aldri tvil om at jeg skulle velge kvalitativ metode for innsamling av data. Oppgavens rammer indikerte en slik tilnærming. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å intervjuer både ledere og ansatte. Fordi dette ville bli for omfattende, måtte jeg gjøre en utvelgelse. Jeg valgte da å intervjuer fire ledere innenfor privat næringsliv og fire ledere innenfor offentlig sektor. Gjennom dette har jeg mistet muligheten til å innhente ansattes meninger og opplevelser knyttet til problemstillingen. Valget av ledere som informanter mener jeg kan forsvares med at de i kraft av sin posisjon har mulighet til og ansvar for å styrke ansattes motivasjon (Klemsdal, 2013).

Kvale (1997) fastslår at en dyktig intervjuer er ekspert på menneskelig interaksjon og på intervjuemnet. Han lister også opp en mengde kvalifikasjoner en intervjuer bør ha. Man blir ikke en slik ekspert i første forsøk, det krever lang trening. Mine intervjuer kunne hatt en større kvalitet dersom jeg ikke hadde vært novise på området. Tidsaspektet og rammene for masteroppgaven vanskeliggjorde dette. Men jeg ser i ettertid at jeg burde ha tatt meg tid til et par ekstra pilotintervju. Det hadde kanskje medført at jeg presiserte autonomibegrepet tydeligere for informantene i utdraget av intervjuguiden de fikk tilsendt (vedlegg 3). På en annen side opplevde jeg at jeg gjennom intervjuene fikk tak i den relevante informasjonen. Jeg har klart å besvare studiens problemstilling,- primært fordi informantene hadde mange gode tanker og meninger om hvordan de kunne stimulere ansattes motivasjon, sekundært fordi jeg brukte lang tid på å utforme intervjuguiden og hadde lest meg godt opp i forkant av intervjuene. Jeg hadde også et godt grunnlag for å besvare problemstillingen fordi mange av informantene viste til de samme motivasjonsfremmende tiltakene. Dette kan indikere at utvalgsstørrelsen var stor nok i forhold til det Thagaard (2013) betegner som metningspunkt (punkt 5.3).

Når det gjelder valg av analysemetode, mener jeg at jeg har valgt det som var mest hensiktsmessig ut fra mine forutsetninger og det datamateriale jeg hadde. Måten jeg gjennomførte analysearbeidet medførte at jeg måtte gå grundig inn i alle intervjuene og lete

etter meningsinnhold for å kunne kategorisere. Det ga meg en oversikt over hvilke funn jeg faktisk satt igjen med.

6 DATA OG ANALYSE

I dette kapitlet presenteres resultatene av intervju- og analyseprosessen. Jeg vil beskrive og fremlegge den informasjon som ble gitt av informantene under intervjuene. I den forbindelse vil jeg gjøre utstrakt bruk av sitater fra informantene, for å tydeliggjøre hva jeg bygger mine analyser på. Med dette ønsker jeg å tilrettelegge for at leseren gis anledning til å vurdere studiens gyldighet og pålitelighet. Underveis oppsummeres funnene ved at jeg forklarer informantenes utsagn. På bakgrunn av informasjonen fra intervjuene ble ulike tema identifisert som en del av analyseprosessen. Temaene presenteres som hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Kapitlet deles inn i fire hovedkategorier: 1) autonomistøtte, 2) kompetanse, 3) tilhørighet og 4) motivasjon - lederen eller den ansattes eget ansvar. Hver hovedkategori har fra én til fire underkategorier, avhengig av hovedkategoriens omfang. Disse har vokst frem på bakgrunn av informantens utdypende beskrivelser, og sammenfatter hva flere av informantene har vektlagt i sine uttalelser. Målet med kategoriseringen er at den på en oversiktlig måte skal bidra til å belyse studiens problemstilling.

Før empirien presenteres fremstilles en tabell som gir oversikt over informantenes ledererfaring og lederspenn. Med lederspenn menes antall personer leder har lederansvar for. Tabellen danner et grunnlag for å forstå hvilke forutsetninger og lederkunnskaper den enkelte informant har. Lang ledererfaring gir trolig økt kunnskap om ledelse. Antall personer man har lederansvar for påvirker trolig leders muligheter for hvordan man kan drive ledelse. Jeg tenker da hovedsakelig på hvilken oppfølging og tilrettelegging leder kan tilby ansatte.

Informant	Ledererfaring	Lederspenn
Rektor 1	15 år	40 ansatte
Rektor 2	23 år	52 ansatte
Rektor 3	5 år	70 ansatte
Rektor 4	38 år	63 ansatte
HR- leder 1	12 år	13 ansatte
HR- leder 2	20 år	25 ansatte
HR- leder 3	32 år	2 ansatte
HR- leder 4	8 år	10 ansatte

6.1 Autonomistøtte

Det var til tider krevende å få fatt i noen av ledernes formeninger om autonomi og hvordan de kunne fremme autonomi. Dette fordi flere informanter hadde motstridende uttalelser. Først ble autonomi ikke relatert til motivasjon, deretter beskrev de en tydelig sammenheng mellom autonomi og motivasjon. Innledningsvis var noen skeptiske i forhold til å gi ansatte autonomi, for senere å prate om hvor viktig det var å være autonomistøttende. Noen informanter brukte også flere og ulike begrep for å beskrive autonomi. Samlet sett ble ”selvbestemmelse”, ”medbestemmelse”, ”handlingsfrihet”, ”valgfrihet”, ”innflytelse” og ”ansvar” benyttet da autonomi ble omtalt. Hvordan disse begrepene ble definert varierte noe fra én informant til en annen. På bakgrunn av dette valgte jeg å ha ”forståelsen av autonomi” som en underkategori til autonomistøtte.

6.1.1 Forståelsen av autonomi

Hvordan informantene forstod autonomi varierte. Av den grunn ble autonomiens påvirkning på ansattes motivasjon også oppfattet ulikt. Fem av informantene: tre HR- ledere og to rektorer, anså autonomi som en viktig forutsetning for å motivere ansatte. De beskrev hovedsakelig autonomi som ansattes medbestemmelse. De øvrige tre informantene: HR- leder 1 og rektor 2 og 3, betraktet autonomi som selvbestemmelse eller frihet uten ansvar. Da informantene ble stilt følgende spørsmål: ”Hva tenker du om betydningen av autonomi eller

medbestemmelse for ansattes motivasjon?”, ble forskjellene i ledernes ulike oppfatninger av autonomi synlig.

.. for å utøve yrket mitt så har jeg jo veldig stor grad av autonomi. Og det er klart at jeg ville jo ha ønsket at lærerne også hadde det, samtidig så ser jeg at jeg ikke kan gi all den autonomien .. fordi at i noen grader så ville nok det blitt misbrukt .. i forhold til for eksempel arbeidstid. (Rektor 2)

I selvbestemmelsen innenfor skolen så mener jeg at den er fullstendig misforstått. Og jeg mener at lærerne har hatt alt for mye makt, og det er derfor kvaliteten i den norske skolen kanskje en stund ikke har vært så god. For det har vært mange små-kokker, mange ledere, og rektor har ikke utøvd ledelse. Det også tror jeg har drept motivasjonen fordi at det er jo ingen klar leder her. Altså gjør vi alle litt av det ene og det andre, dobbelt arbeid, trippelt arbeid. Man har ikke kontroll. Man vet ikke hvem som er gode på det og hvem som er gode på det. Så jeg tenker at i en autonomi så ligger det en ledelse som staker ut kurs. Men det er lov å gjøre, å gå frem og løse oppgavene på forskjellige måter. Det legger ikke jeg meg oppi. (Rektor 3)

Jeg kommer jo fra et forskningsmiljø og et spesialmiljø selv så jeg er jo vant til at autonomi betyr veldig mye for å levere, for å beholde folk og for at de skal utvikle seg Jeg er opptatt av at de skal føle autonomi. Jeg er opptatt av at, at de skal vokse i rollen sin og få, føle at de kan påvirke egen arbeidssituasjon. (HR- leder 4)

Rektor 2 forstod autonomi som frihet uten ansvar. På den ene siden ønsket hun å gi lærerne større grad av autonomi. På den andre siden fryktet hun at for mye autonomi ville føre til misbruk. Misbruket hun refererte til kunne eksempelvis være at lærere ”løy” om hvor mye tid de hadde brukt på å utføre arbeidsoppgavene. Lærerne kunne si at de hadde lagt ned mer tid på ulike oppgaver enn det de i realiteten hadde. Dermed kunne de få mer arbeidsfri enn det de hadde krav på. Lærere som ble gitt for mye autonomi tok slik sett ikke ansvar for egen arbeidstid. Rektor 2 valgte derfor å begrense lærernes autonomi. Senere i intervjuet knyttet hun autonomi til makt, da hun omtalte rektors egen autonomi (punkt 6.1.4). Begrepet makt ble også benyttet av rektor 3 når han omtalte autonomi. *For* mektige lærere kunne, i følge ham, være grunnen til skolens tidligere manglende kvalitet. Selvbestemmelsen han refererte til ble forstått som at lærerne bestemte alt selv uten å ta hensyn til omgivelsene. Det var den samme forståelsen av autonomibegrepet HR- leder 1 la til grunn når hun relaterte autonomi til det å være eneherkende. Videre mente rektor 3 at ledere hadde en betydningsfull rolle i forhold til autonomi. Autonomi innebar at ledelsen staket ut en kurs. Ansatte skulle ha lov til å løse arbeidsoppgaver på forskjellige måter innenfor denne retningen, fastsatt av ledelsen. Lærerne hadde mulighet til ulike handlingsvalg, men denne valgfriheten foregikk innenfor en viss ramme: rektors utstakede kurs. Blant annet på denne måten tilrettela rektor 3 for autonomi.

De øvrige fem informantene hadde et positivt syn på autonomi og dens betydning for ansattes motivasjon. HR- leder 4 viste til de positive effektene autonomi kunne ha både prestasjons- og utviklingsmessig. Hun refererte til *autonomifølelsen*, som innebar muligheten til å påvirke egen arbeidssituasjon. I likhet med henne mente de fire resterende informantene at denne påvirkning kunne skje ved å gi ansatte medbestemmelse. Selv om rektor 3 og 2 ikke la medbestemmelse til grunn for autonomi, anså de likevel ansattes medbestemmelse som viktig. Alle informantene vektla medbestemmelse som en motiverende faktor.

6.1.2 Medbestemmelse

Informantene har jobbet som ledere i mange år, noen lengre enn andre. De mest erfarne lederne opplevde endringer i ansattes autonomi over tid. HR- leder 1 og 3 knyttet i den sammenheng autonomi direkte til medbestemmelse. Begge opplevde en endring som innebar mer medbestemmelse til ansatte nå enn før.

Jeg tror det er noe som har forandret seg og det er at arbeidstakere tror jeg står mye sterkere i bedriftene rundt omkring enn tidligere fordi at de betyr mer. Mer kompetanse, mer avhengighet. Altså bedriftens avhengighet av den enkelte øker, knyttet til hvor viktig kompetanse er. Jo mer kompleks virksomhet du har, jo mer kompetanse den krever, jo viktigere blir medarbeiderne. Da er det helt håpløst å ikke lytte til, og ikke gi medbestemmelse eller innflytelse til de ansatte. (HR- leder 3)

HR- leder 3 fortalte at siden samfunnsutviklingen var blitt mer kompleks, hadde ansattes verdi økt. Dagens bedrifter hadde et større behov for menneskelig kompetanse. Derfor ble bedriftene i større grad enn før avhengige av de ansatte. Gjennom å gi ansatte medbestemmelse, ved å la deres stemme bli hørt, klarte bedrifter å holde på sine ansatte. Ansattes medbestemmelse var derfor en indirekte forutsetning for bedrifters overlevelse. HR- leder 3 sin beskrivelse forklarte dermed hvorfor medbestemmelse var så viktig. I likhet med de fleste informantene mente HR- leder 3 at medbestemmelse innebar å lytte til hva de ansatte hadde å si. Gjennom dialoger med ansatte ble medbestemmelse fremmet. Lederne viste til jevnlig samtaler og/eller medarbeidersamtaler et par ganger i året. Under samtalen skulle leder lytte til ansattes ønsker, og la dem få være med å bestemme eller ha innflytelse over egen arbeidssituasjon. Rektor 4 påpekte at å lytte til ansatte ikke nødvendigvis gav medbestemmelse. For at medbestemmelsen skulle være reell, måtte den tas på alvor. Ansattes

ønsker måtte få innvirkning på sakene det ble ytret meninger om. Tre rektorer og tre HR-ledere gav uttrykk for at de opplevde at de ansatte hadde reell medbestemmelse i jobben.

Men det er andre ting i dette systemet synes jeg som er vel så sterke når du er på jobb. Og det ene er jo dette med at du har en reell innflytelse på det som foregår i jobben din. Altså du har noe du skulle ha sagt, at du har et medarbeidersystem. Vi har jo samtaler, medarbeidersamtaler. Det er en måling hele tiden på arbeidsmiljøet og slike ting. Det er muligheter for å påvirke arbeidsplassen din. (Rektor 4)

Jeg som er leder er ansvarlig for å ha en dialog med min medarbeider hvor vi går gjennom mål, og i tillegg er det en utviklingsplan. Slik at vi er enige om hva de skal gjøre både for å utvikle seg selv til å kunne levere på målene, men også i henhold til hva de skal bli når de blir store så det er den formelle prosessen hvor du snakker om motivasjon med de enkelte. (HR-leder 1)

Rektor 4 fortalte at ansatte hadde reell medinnflytelse gjennom medarbeidersamtaler. I medarbeidersamtalen fikk ansatte si hva de mente, og hadde på den måten mulighet til å påvirke arbeidssituasjonen sin. Medarbeidersamtaler ble også vektlagt av alle HR-lederne. HR-leder 1 og 4 uttrykte spesifikt at slike samtaler hadde som mål å virke motiverende. Dette fordi den ansattes fremtidsønsker ble diskutert i medarbeidersamtalen. Basert på ansattes egne ønsker ble det utformet en individuell utviklingsplan. Dette var en årsplan for hvordan man skulle nå ansattes målsetning om videreutvikling og eventuelt karriereopptrykk. Slike fremtidsmål ble formulert av den ansatte selv. Planen ble utviklet i samarbeid med leder. Selv om syv informanter uttrykte at de var opptatt av å gi ansatte medbestemmelse, opplevde jeg at noen ledere gav mer reell medbestemmelse enn andre. Informantene fortalte at de lyttet til ansattes meninger og ønsker. Men medbestemmelse ble også forstått som handlingsfrihet i forhold til hvordan arbeidsoppgavene skulle utføres. Hvor stor grad av handlingsfrihet ansatte ble gitt varierte.

6.1.3 Handlingsfrihet innenfor gitte rammer

Begrepene ”handlingsfrihet”, ”handlingsvalg” eller ”valgfrihet” ble bruk når informantene fikk spørsmål relatert til autonomi. De omtalte da hovedsakelig lærerens eller HR-arbeiderens muligheter til å selv velge hvordan arbeidsoppgaver skulle løses. Rektor 4 beskrev autonomi som: ”.... så dreier det seg om at lærerens handle,- eller de ansattes handlingsfrihet innenfor de rammene de har.” (Rektor 4). Autonomi ble forstått som lærerens handlingsfrihet innenfor rammene som forelå. Rammene var uttrykk for føringer,- politiske,

administrative og/eller økonomiske fra overordnet hold. I likhet med rektor 1, 2 og HR- leder 1, 2 og 4, mente rektor 4 at ansattes handlingsfrihet ble begrenset av slike føringer. De refererte til ”rammer”, ”bestillinger”, ”krav”, ”regler” eller ”prosedyrer” som la føringer for hvordan arbeidsoppgavene skulle utføres. Rektorene opplevde i større grad enn HR- lederne at føringene svekket ansattes autonomi. De gav klart uttrykk for at rammer kunne svekke lærerens autonomi, samt virke demotiverende.

Men det er klart at autonomien blir endret av .. de juridiske, lovmessige i det, læreplanen de må følge ... Det er jo klart at lærerne blir styrt av de over oss igjen De vet hva elevene tenker, føler og vil .. og når de da blir bedt om å gjøre andre ting annerledes når noe fungerer da kan folk miste litt motivasjonen, tenker jeg ... Jeg får ofte spørsmål om det: hvorfor skal vi gjøre noe med dette? Det fungerer jo kjempe bra slik som vi har det nå. (Rektor 1)

Det som stresser på en måte mitt personale, det er jo at det er så mange som legger inn bestillinger. Inn i fra utsiden liksom ... Spørsmålet ditt er jo det om det er mange forstyrrende elementer fra utsiden som ødelegger på en måte motiveringen for, eller motivasjonen til læreren, så er det det fordi at de kommer til tidspunkter som ikke er styrt i det hele tatt. Lærerne har ikke spurt etter det og de føler ikke behov for at de trenger det Så det er en del bestillinger ute og går som vi godt kunne greid oss uten. Og som bare kommer å lager, skaper støy. (Rektor 4)

Dette er faktisk et dilemma, slik som jeg ser det. Og det er fordi at vi ønsker gjerne å gi læreren den friheten og det til å ha, kjenne på den autonomien, og så har vi noen regler som gjelder i skolen som gjør at man av og til har begrensninger i forhold til følt autonomi, tenker jeg. (Rektor 2)

Rektor 1 og 2 viste til at føringene også virket inn på forhold som allerede fungerte. Eksempelvis kunne lærerne oppleve at et undervisningsprogram som hadde fungert godt over lengre tid, måtte endres fordi overordnede myndigheter stilte krav til endring av praksis. I slike tilfeller ble lærerne spesielt demotiverte. Rektor 4 fortalte at han til tider befant seg i en vanskelig posisjon. Han skulle både ivareta lærernes ønsker og imøtekomme kravene utenifra. Dette kunne være krevende fordi kravene noen ganger kolliderte med ivaretakelsen av lærernes autonomi. På den måten påvirket de ytre føringene lærer så vel som rektor. Rektor 3 opplevde ikke, til forskjell fra de andre rektorene, at føringer begrenset lærernes handlingsfrihet. Han mente lærerne hadde stor handlingsfrihet fordi 25% av deres arbeidstid var selvstyrt. De ytre rammene rektor 1, 2 og 4 beskrev var mindre fleksible enn rammene HR- lederne viste til. HR- leder 1 og 2 fortalte at leder kunne snevre inn, men også utvide rammene som la føringene for arbeidsoppgavene.

Jeg tror det er veldig viktig spesielt i HR- dimensjonen å forstå at du har den rammen, den må du forholde deg til. Men den rammen er utrolig stor, og hvis du ønsker å utvide den rammen så har du muligheter til det, men det er en formell prosess rundt det.... det er utrolig viktig ... at de forstår den rammen kontra jeg bestemmer alt. (HR- leder 1)

HR- ansatte måtte også forholde seg til rammer. De kunne derfor ikke bestemme alt på egenhånd, men leder kunne tilrettelegge hvor mye HR- ansatte fikk bestemme ut i fra ansattes egne ønsker. HR- leder 1 fortalte at noen ansatte ble motivert av stor handlingsfrihet. Andre foretrakk et lite handlingsrom. Derfor fikk ansatte selv bestemme hvor stor eller liten rammen skulle være. De andre HR- lederne og rektor 4 beskrev også ansatte som ble motivert av og trivdes med å ha liten valgfrihet, kontra ansatte som ønsket vide fullmakter og et stort handlingsrom. Da informantene ble bedt om å utdype dette beskrev rektor 4 og HR- leder 1 at førstnevnte personer likte å få tildelt trinnvise ”oppskrifter” for hvordan arbeidsoppgavene skulle løses. På den måten slapp ansatte å bestemme og ta avgjørelser. Dette skapte en trygghet for denne gruppen ansatte. Motsatt likte andre ansatte å ha så frie tøyler og lite ledelsesinnblanding som mulig.

... derfor er det best at noen bestemmer at vi gjør ikke det. Eller vi gjør det, vi gjør det, vi gjør det. Da er det en trygghet i det. Det er en trygghet i at noen rammer er lagt og noen sannheter er bestemt, og slik er det på denne skolen og slik gjør vi oppi dette. Og det er noen som er fryktelig glade i å opprettholde det hele tiden for det er den minste motstandsvei i forhold til noen ting Altså de er mest motiverte hvis de kan komme på mandag og vet at det står på skjermen ”hva skal jeg gjøre i dag” Noen ønsker det, noen ønsker det ikke. (Rektor 4)

Noen ønsker kanskje oppskrifter: a, b, c, d, e, og da må du levere oppskrifter, eller jobbe frem oppskrifter sammen med dem. Noen andre: ”gi meg hovedpunktene, gi meg hovedlinjene så skal jeg levere. (HR- leder 1)

Rektor 4 mente det var viktig at leder tydelig kommuniserte til ansatte hva som var bestemt. Tydelighet bidro til å skape trygghet for læreren. Tryggheten innebar at lærerne visste hva de skulle gjøre, noe som kunne virke motiverende. HR- leder 2 beskrev også at tydelighet hadde en motiverende effekt. Gjennom å være tydelig på krav og grenser relatert til arbeidsoppgavene ble ansatte bevisst på hva de hadde mulighet til å bestemme, og hva de ikke kunne bestemme. Når ansatte hadde denne kunnskapen, kunne leder stille ansatte til ansvar for arbeidsoppgavene de utførte.

... kravspesifikasjoner på forhånd er veldig viktig å sette disse grensene for folk som sier ”du har full frihet her inne, men utenfor det må vi følge reglene som vi har.” Jeg tror det er en viktig del .. for å motivere folk. De må vite ”ok, hva er det jeg sitter som ansvarlig for her. Hva kan jeg bestemme.” Så jeg tror det å gi klar beskjed på forhånd er viktig for .. å hjelpe og motivere folk til neste gang. (HR- leder 2)

6.1.3.1 Ansvar

Ansvar ble sett på som et tiltak for å fremme ansattes opplevelse av å ha handlingsfrihet. HR- lederne og rektor 4 beskrev ansvar som motiverende fordi det gav ansatte økt frihet i jobben. Det innebar å gi ansatte tillatelse til å bestemme mer på egenhånd. Ansatte kunne enten få konkret ansvar for hvordan én bestemt oppgave skulle løses, eller tildeles ansvarsområder: ansvar for leveranse, brukerverktøy, bedriftens hjemmeside. Ansvaret medførte i følge HR- leder 2 at ansatte i større grad kunne utføre handlinger og ta avgjørelser uten å be om tillatelse. På den måten gjorde ansvar ansatte mer selvstendige og uavhengige, derfor relaterte hun ansvar også til autonomi.

Vi prøver veldig hardt å .. gi klare ansvarsområder til folk, så de føler at de har litt autonomi, at de ikke er helt avhengige av alt som skjer rundt dem Jeg tror det hjelper for motivasjonen, fordi da har du et eierskap, det har noe med eierskap å gjøre, at jeg eier dette og jeg kan sitte og planlegge og gjøre alt som inngår i den saken, uten at jeg må be om tillatelse Så ja, jeg gir dem ansvar. (HR- leder 2)

HR- leder 2 knyttet ansvar også til eierskap. I likhet med rektor 4 var hun opptatt av at ansatte som hadde blitt tildelt ansvar måtte få lov til å eie ansvaret. Hun måtte da unngå å blande seg for mye inn, slik at HR- arbeiderne selv kunne planlegge hvordan de ville løse oppgaven. På den måten fikk ansatte en sterkere eierskapsfølelse til arbeidet. Denne følelsen stimulerte HR- arbeidernes motivasjon. Delegering av arbeidsoppgaver var i følge henne, HR-lederne og rektor 4 en konkret måte for å flytte ansvaret fra leder til ansatte. Det ble sett på som en viktig forutsetning for å skape ansvarlige og motiverte underordnede. I tillegg mente HR- leder 4 at delegering av arbeidsoppgaver signaliserte at leder hadde tillit til sine ansatte. ”... jeg synes som leder ikke det er vanskelig å delegere. Nei det synes jeg ikke. Jeg gir de tillit innenfor den rammen som jeg føler at de er komfortabel i.” (HR- leder 4). Delegering var i følge HR- leder 4 enkelt. Både fordi hun hadde tillit til sine ansatte og fordi delegeringen skjedde innenfor en ramme. I motsetning til HR- leder 4 syntes rektor 4 og HR- leder 1 at delegering var en av de vanskeligste lederoppgavene.

Jeg tror spesielt for leder som er helt ny i lederrollen så er kanskje den vanskeligste læringen du må ha: å kunne slippe. For det er fremdeles forventet av deg som øverste leder, det er du som skal levere, det er du som har ansvaret, du er ansvarlig for den leveransen men andre skal også levere på det. Hvor mye skal de være med å påvirke, hvor mye skal jeg slippe, og hva er den balansen? (HR- leder 1)

Vanskeligheten HR- leder 1 omtalte handlet om det faktum at uansett hvor mye ansvar hun gav til sine ansatte, ville hun likevel være hovedansvarlig for det endelige resultatet. Til syvende og sist var det derfor leders oppgave å sørge for at oppgavene ble utført på en tilfredsstillende måte. Leder måtte finne den rette balansen mellom å delegere *nok* til at ansatte følte seg ansvarliggjort, samtidig som hun ikke delegerte for mye. Denne balansegangen syntes HR- leder 1 var utfordrende.

6.1.4 Kontroll versus over-kontroll

De fleste informantene var opptatt av å ikke ha en kontrollerende funksjon som leder. Alle HR- lederne og rektor 1 og 4 mente kontrollerende lederskap kunne svekke ansattes motivasjon. Eksempler på kontroll var: ”å trenge seg på”, ”tre ting ned over hodet på dem”, ”tvang” og/eller ”maktbruk”. Slike handlinger kunne svekke ansattes følelse av handlingsfrihet og medbestemmelse. De burde derfor unngås. Ettersom flere informanter relaterte medbestemmelse og handlingsfrihet til autonomi, var det naturlig å ha dette kapittelet som en underkategori til autonomi.

Jeg synes det er veldig viktig at vi ikke er kontrollører som ledere. At vi ikke går rundt og passer på de, og ser at alt blir gjort slik som vi en gang har bestemt De vet at vi er der og det er ikke slik at vi har, at det er fri flyt, at de kan gjøre som de vil. Det er absolutt ikke det jeg mener, men ... det handler om å ikke trenge seg på, ikke være kontrollerende. (Rektor 1)

Rektor 1 mente ledere skulle ha en viss styring over ansatte, men denne styringen måtte ikke bli kontrollerende. Innenfor bestemmelsene rektor hadde fastsatt skulle lærerne ha handlingsrom. Dersom rektor la seg for mye oppi lærerens handlingsrom ble han kontrollerende. Rektor 1 beskrev med dette skillet mellom det jeg har valgt å kalle kontroll og over-kontroll. Han fortalte at han skulle følge opp den enkelte (kontroll), men denne oppfølgingen måtte ikke være for påtrengende (over- kontroll). HR- leder 4 beskrev hvordan hun fulgte opp og styrte ansatte, uten å være kontrollerende. ”Jeg har ikke noe kontrollfunksjon i seg selv, eller jeg agerer ikke på den måten. Jeg, hva skal jeg si, vi

diskuterer og jeg gir råd.” (HR- leder 4). Gjennom diskusjoner og rådgivning ledet HR- leder 4 sine ansatte. Samtidig gav tiltakene henne en viss styring over de ansatte. Ved å bruke overbevisende argumenter i diskusjonene med ansatte kunne hun lede dem i den ene eller den andre retningen:

Jeg mener dette passer godt for deg fordi sånn og sånn, for du er .. strukturert analytisk og du er selvstendig og du klarer å stå i tøffe diskusjoner. Derfor mener jeg at oppgaven passer godt for deg. (HR- leder 4)

Slike overbevisende argumenter kunne påvirke retningen ansatte tok, uten at de opplevde denne formen for ledelse som kontrollerende. I stede virket det motiverende. HR- leder 4 betegnet denne ledelsesformen for ”manipulasjon”: å lede noen i en ønsket retning, uten at de føler seg styrt eller kontrollert. Diskusjon lå til grunn for manipulasjonen, og utgjorde dermed en viktig del av HR- leder 4 sitt utøvende lederskap. Diskusjon ble også vektlagt av de fleste andre informantene. De viste til jevnlig dialoger og samtaler med ansatte, hvor ansatte fikk utøve innflytelse over egen arbeidssituasjon. En av informantene skilte seg i den sammenheng fra de resterende. Hennes leder-stil fremstod i større grad som over- kontrollerende. Hun gav lite rom for diskusjoner, sett i forhold til de andre informantene.

I skolen så er det faktisk slik at rektor har utrolig mye makt og har det siste ordet uansett nesten. Det er veldig få saker hvor det er direkte drøfting over det, og hvor vi er likeverdige parter i en drøfting. De fleste saker har rektor full styringsrett over. (Rektor 2)

Rektor 2 omtalte i dette tilfelle egen autonomi. Hun viste til at rektorer hadde stor grad av autonomi, og dermed mye makt. Makten gav henne rett til å bestemme over de fleste av skolens saker. Lærerne fikk i få tilfeller delta i drøftingen av sakene. Dersom de deltok, var hun likevel overordnet lærerne fordi hun hadde det siste ordet. På den måten forklarte hun hvordan rektor hadde makt og kontroll. Rektor 4 viste også til at rektors makt var stor. Han forholdt seg derimot annerledes til makten enn rektor 2 gjorde.

Du er arbeidsgiver, du er på en måte, du har fryktelig stor makt over hvordan folk skal ha det på den jobben som du er, og hvis du glemmer ut det og på en måte .. blir beruset av makten .. så har du tapt altså fordi at .. du skal ha en ærbødighet, en ydmykhet i forhold til den jobben som du gjør. (Rektor 4)

Rektor 4 var opptatt av at han måtte være bevisst på hvor mektig hans posisjon var. Rollen som rektor innebar makten til å påvirke hvordan ansatte hadde det på jobb. Denne makten måtte ikke gå til hode på ham. Gjorde den det, ville han som leder ha tapt. Tapet han viste til ble relatert til motivasjon. Det ville være vanskeligere å få med seg ansatte på saker og ting, dersom han var for mektig og kontrollerende i sin ledelsesutførelse (over- kontrollerende). Rektor 4 fortalte at han var avhengig av å ha med seg de ansatte for å få jobben gjort. Det nyttet ikke å dra lasset, dersom du ikke hadde lærerne med deg.

6.2 Kompetanse

Informantene knyttet kompetanse til læring, ferdigheter, evner og kunnskap fordi de referer til ”kompetanseheving”, ”kompetanseutvikling” og/eller ”kompetansebygging”. Da lederne fikk spørsmålet: ”Hvordan mener du at kompetanse og kompetanseutvikling er viktig med hensyn til motivasjon?”, refererte samtlige informanter til kompetanseutvikling gjennom kursing eller videreutdanning. Slike tiltak ble ansett som viktig for å øke ansattes kompetanse og motivasjon. ”Hvordan kan jeg få opp motivasjonen? Da bruker vi en del tid og ressurser på å videreutdanne, eventuelt gi kompetanseheving til de ansatte. Det er kursrekker som vi ser kan være aktuelle.” (Rektor 1). Rektor 1 mente kurs motiverte ansatte til tross for at lærere kunne komme tilbake fra kurs å meddele at kurset var elendig. Kursdeltakelsen ville i slike tilfeller ikke øke lærernes kompetanse, men likevel virke motiverende fordi de opplevde å være kompetente. Ved å delta innså man at man hadde kunnskaper om kursets tema. *Det* gav i seg selv en god følelse, i følge rektor 1. HR- leder 1, 3 og rektor 4 mente kurs og videreutdanning kunne skape motivasjon fordi det bidro til utvikling. HR- leder 3 beskrev utvikling som et grunnleggende menneskelig behov. Derfor prioriterte han og seks andre informanter, at ansatte skulle få delta på kurs eller ta videreutdanning. Hvilke muligheter lederne hadde til å gi ansatte slike tilbud varierte. Mens HR- leder 2 og 3 hadde gode muligheter til å sende ansatte på kurs, fortalte alle rektorene og to av HR- lederne (fra samme bedrift) at økonomiske forhold gjorde det vanskeligere å sende ansatte på kurs.

Historisk sett har vi kanskje vært litt mer fleksible. Det har vært mer den egen ansattes motivasjon og drive som har oppmuntret: ”jeg trenger lederkurs på dette området”. Og da har folk sagt ”ja, ja, ja”. Vi har ikke vært så nyanserte fordi det har vært enkelt og innfri ... Nå er vi mye mer målbevisst på hva de får lov til å være med på ... Og vi har noen eksempler hvor vi har folk som, vi har hatt et veldig strengt kostnadskutt, at de ikke fikk lov til å delta på et kompetansekurs, et øvingskurs, at de faktisk sluttet fordi

de følte at det var så viktig at de følte at de ikke ville komme videre hvis de ikke fikk ekstern kompetanse. Så jeg tror det er undervurdert. (HR- leder 1)

Det var ikke bare kostnadskutt som gjorde det vanskeligere å sende ansatte på kurs. I følge HR- leder 1 hadde ledere hatt for dårlig kunnskap om hva kurs kunne brukes til. Derfor hadde ikke bedriften fått noe utbytte av å sende ansatte på kurs. Hun viste til at man i større grad før enn nå sendte ansatte på kurs og videreutdanning uten å ha en total oversikt over hva kompetansen skulle brukes til. Ansatte som hadde fått femårig ingeniørutdanning av bedriften, erfarte å komme tilbake til samme jobb som de hadde før de tok utdannelsen. Dette var demotiverende for noen. Ledere måtte i følge henne derfor bli bedre på å se hvilken nytteverdi kurs eller videreutdanning kunne ha for arbeidet. HR- leder 4 bekreftet at kursrestriksjoner også var tilfellet i den seksjonen av bedriften hvor hun jobbet. Til forskjell fra HR- leder 1 anså ikke hun kutt av eksterne kompetansemuligheter som et like stort problem. HR- leder 4 hadde i likhet med rektor 3 og HR- leder 2 større fokus på intern kompetanse.

Det er en utviklingsplan for deg så er det slik at det er tenkt at du skal være 2-3 år kanskje i en stilling, så motiveres du til å bevege deg videre i det som er planen din da, til neste stilling. Jeg tror det er det som er den store, det store kompetanseverktøyet her..... Det er så enorme muligheter til å bevege seg videre til andre stillinger, til nye prosjekter, til nye utfordringer. At jeg tror det er det som er den store egentlige indirekte kompetanseutviklingen i bedriften. I hvert fall i mitt miljø. (HR- leder 4)

Ny stilling innebar nye arbeidsoppgaver, prosjekter og utfordringer. Skifte fra én stilling til en annen virket derfor i følge HR- leder 4 kompetanse- og motivasjonsfremmende. Alle HR- lederne viste til stor grad av karrieremuligheter og jobbrotasjon for HR- ansatte, innad i bedriften. Rektor 4 mente også at det var litt karrieremuligheter innenfor læreryrket. Læreren måtte i slike tilfeller skape sin egen karrierevei. HR- ansatte hadde derimot en individuell utviklingsplan, som innebar at HR- leder tilrettela for videre karrieremuligheter (punkt 6.1.2). I likhet med HR- leder 4 mente rektor 3 at ikke all kompetanse kunne kjøpes eksternt. Det var i følge rektor 3 viktig å bruke lærerkompetansen som allerede var på huset. Ved å la ansatte fremvise sin kompetanse foran kollegiet ville både egen og andres kompetanse styrkes. Denne form for kompetansedeling kunne også brukes i forbindelse med kurs. Både rektor 3 og HR- leder 2 var opptatt av at ansatte som hadde vært på kurs måtte presentere det de hadde lært.

En ting som jeg bruker som motivasjon for dette er, når jeg sender noen på kurs, at de kommer tilbake og lærer opp en liten gruppe av folk. Og før de går på kurset sier jeg ”Ok, når du kommer tilbake har jeg forventninger til at du skal bruke en halv dag og lære oss dette”. Så plutselig ... selvfølgelig ut i fra et pedagogisk perspektiv, at de konkretiserer hva de har lært fordi de må forklare det til en annen person Så jeg tror at kunnskapsdeling er en veldig viktig del av kompetanseutviklingen. Du kan ikke bare gå på kurs uten at du må komme tilbake å dele det med andre. (HR- leder 2)

HR- leder 2 var den eneste informanten som mente kurs ikke nødvendigvis virket motiverende. Hun fortalte at ansatte som hadde vært på kurs, kunne komme tilbake og oppleve at de snakket et språk ingen andre på arbeidsplassen forstod. Det de eventuelt hadde av motivasjon etter kurset forsvant da raskt. For å unngå dette måtte kompetansebygging skje kollektivt, og ikke individuelt. Det innebar å sette kompetanseutviklingen inn i et større system. En måte å gjøre det på var at ansatte måtte lære i fra seg kompetansen de hadde tilegnet på kurs til resten av kollegiet. På den måten lærte man seg å snakke samme språk, økte egen og andre kollegaers kompetanse og motivasjon. Kunnskapsdeling var på den måte en viktig del av kompetanseutviklingen til HR- leder 2 sine ansatte. Hun mente det viktigste hun kunne gjøre for å stimulere ansattes motivasjon var å etterspør deres kompetanse og ta den i bruk.

6.2.1 Utviklende arbeidsoppgaver

Lederne mente arbeidsoppgavene var viktige for å øke ansattes motivasjon og stimulere deres kompetanse. Noen av dem anså arbeidsoppgavene som den viktigste faktoren for å stimulere ansattes motivasjon. ”Det som motiverer dem, er interessante oppgaver. Så jeg motiverer de egentlig med at de får veldig selvstendige oppgaver.” (HR- leder 4). HR- leder 4 refererte til interessante oppgaver. I den forbindelse fortalte hun at arbeidsoppgavene ikke alltid var like interessante og spennende. Hun viste til at slik var det i alle yrker. Noen arbeidsoppgaver var kjedelige. Disse betegnet hun som ”standardiserte arbeidsoppgaver”. Det vil si arbeidsoppgaver som var mer rutinebaserte. For å motivere ansatte passet hun på å ikke bare gi dem denne typen oppgaver. Hun sørget for at ansatte som hadde utført standardiserte arbeidsoppgaver, etterpå ble tildelt mer spennende og krevende oppgaver, som ofte innebar mer ansvar. Varierte arbeidsoppgaver var for HR- leder 4 og rektor 1 et viktig bidrag for å utvikle ansattes kompetanse, samt bevare og styrke deres motivasjon.

Hvis du har vært noen år og det går greit, så trenger du ikke å motivere så mye. Da er det heller å gjøre ting mer spennende så de ikke går i en slik en, ja at det blir kjedelig rett og slett..... Du kan ikke gjøre det samme hver gang, hele tiden. (Rektor 1)

Rektor 1 mente at lærere som hadde vært i yrke en del år, ikke trengte å motiveres i samme grad som nyansatte. Rutinerte lærere opplevde at de behersket arbeidsoppgavene og trengte dermed ikke å motiveres på samme måte og like mye som nyutdannede, som ikke hadde samme kontroll. For nyansatte var arbeidsoppgavene krevende og utviklende nok. Rektor 1 sin jobb var derfor å motivere nyansatte til å gjennomføre arbeidsoppgavene. Langtids ansatte måtte derimot motivers ved å få mer spennende arbeidsoppgaver. Variert arbeid kunne skape denne spenningen, samt bidra til lærerens utvikling. Til forskjell fra Rektor 1 og HR- leder 4 mente HR- leder 1 og 2 at varierte arbeidsoppgaver ikke nødvendigvis motiverte. Noen ansatte ble motivert av variasjon, andre ikke. HR- leder 1 viste i den sammenheng til trygghet. Det kunne være en trygghet å få lov til å holde på med de samme, gamle, kjente arbeidsoppgavene, som ansatte visste at de behersket. Trygge og håndterbare arbeidsoppgaver var for noen ansatte viktigere og mer motiverende enn utviklende arbeidsoppgaver. HR- leder 1 og 2 mente derfor det var viktig at leder kjente ansatte godt nok til å vite hvilke typer arbeidsoppgaver som motiverte den enkelte. Som leder måtte man, i følge HR- leder 2, erkjenne at ansatte var forskjellige og at de derfor ble motivert av ulike forhold.

Det er folk som liker å jobbe i prosjektmiljø, og det er folk som liker ... at du har det samme hver dag. Så jeg tror det er viktig at du, du ser hva, hvilken type person er du. Og at vi som en sjef registrerer ”Å! Anja liker å jobbe i prosjekt. Hun liker å jobbe med korte prosjekter slik at hun kan se at de blir ferdige” for eksempel. Men han, you know, Knut han liker å jobbe .. med ting over tid at det for Knut blir veldig forstyrrende å ha variasjon, men for deg, hvis jeg satte deg på et prosjekt som varte i to år, ville du blitt lite motivert ... så variasjon er greit for noen folk, men variasjon er forferdelig for noen andre ... Du må være bevisst på den som sjef ... Du kan ikke tenke at alle er motivert av det samme. (HR- leder 2)

Jeg tror din rolle som leder er å finne ut; hva er det som trigger denne personen? Og det er litt tilbake til motivasjon; er de trigget? Er det ... at de ønsker å bli sett? Er det at de ønsker å gjøre noe nytt hver dag? Hva er triggeren? Basert på den kan du bruke den til å tilpasse oppgavene. (HR- leder 1)

Det var spesielt viktig for HR- lederne og rektor 3 og 4 å tilrettelegge arbeidet ut i fra ansattes personlige behov. På den måten økte sjansen for å lykkes med arbeidsoppgavene, noe som kunne føre til kompetanseutvikling og fremme motivasjon.

6.2.2 Mestringsopplevelser

For at arbeidsoppgavene skulle motivere og bidra til økt kompetansefølelse mente informantene at mestring var en forutsetning. Dersom ansatte ikke lyktes med oppgavene, ville heller ikke motivasjon og kompetanse stimuleres. Dette synet ble vektlagt direkte eller indirekte. Indirekte ved at de fleste informantene på ulike måter var opptatt av hvordan de kunne tilrettelegge arbeidet for ansatte. Tilretteleggingen hadde som mål å øke ansattes sjanser for mestring. Rektor 2, 4 og HR- leder 4 uttrykte direkte at opplevelsen av å mestre styrket kompetansefølelsen og skapte motivasjon.

En elev som opplever mestring har jo ikke problemer med, altså har jo ikke problemer med å motiveres for skolearbeid Det er jo akkurat det samme med oss også Jeg husker jeg hadde en professor i forelesning i dette med skolebasert vurdering; ”Altså det er kjempe viktig når dere skal starte et slikt arbeid, at dere velger noe som dere vet dere vil lykkes i, fordi at da er det lettere etterpå å komme tilbake igjen med noe som er litt vanskeligere, fordi at nå har du hatt en mestring, der du har opplevd noe”, og slik må vi tenke hele tiden når vi driver med utviklingsarbeid og kompetanseheving, så er det at vi må gi lærerne noe som gjør at du både mestrer det og opplever mestringsfølelse. (Rektor 4)

Rektor 4 mente ansatte først måtte oppleve mestring på lavere nivå, før han kunne gi mer utfordrende arbeidsoppgaver. Dette var i følge ham metoden å bruke når man skulle drive utviklingsarbeid og kompetanseheving. Vanskelighetsgraden på oppgavene måtte økes som en trinnvis prosess. Han mente videre at mestringsopplevelsen i seg selv hadde en motiverende effekt. Mestring var for ham derfor en grunnleggende motivasjonsfaktor. Rektor 2 vektla leders evne til å se og tilrettelegge for ansattes kompetanse som viktig for å styrke mestringsopplevelsen, kompetansefølelsen og motivasjonen. ”Den viktigste motivasjonen det er å lykkes ... jeg tror at det er hele kluet. Hele kluet i forhold til det at en skal legge til rette for at folk skal lykkes og se at de lykkes.” (Rektor 2). For rektor 2 handlet tilrettelegging for mestring hovedsakelig om å gi lærerne tid. Lærerne måtte både få tid til å utføre arbeidsoppgavene på en ordentlig måte, og til å videreutdanne seg. Eksempelvis skulle lærerne få studiedager. Rektor 4 var også opptatt av å gi lærerne den nødvendige tiden de trengte for å lykkes med arbeidsoppgavene. I følge ham stjal eksterne myndigheter mye av lærerens tid. Som rektor var det hans oppgave å rydde unna en del av dette presset, slik at lærerne fikk tid til å utføre arbeidsoppgavene sine.

Alle føler at det er et press .. og derfor er det på en måte en av våre roller i ledelsen da, det er jo å skape det nødvendige rommet for lærerne til å gjøre den jobben .. og rom i denne sammenheng er tid. Det er tid, tid til jobben som er, dette med å ikke bli revet vekk fra det som de synes de er best til og slikt. Og det å jobbe i, stå i klasserommet med faget. Og det er på en måte min oppgave å da egentlig ta vekk noen av de tingene som forstyrrer. (Rektor 4)

”Alle” rektor 4 refererte til var lærerne. Tingene som forstyrret var hovedsakelig politiske føringer. Rektor 4 måtte si ut hva lærerne skulle fokusere på, slik at de ikke ble overlesset med arbeidsoppgaver. På den måten fikk lærerne mulighet til å bruke tid på det de faktisk var ansatt for å gjøre: drive undervisning. Tid nok til planlegging av undervisningen økte sannsynligheten for mestringsopplevelser i undervisningssituasjonen. I tillegg til tid var rektor 4 opptatt av at leder måtte operasjonalisere arbeidsoppgavene slik at de ble håndterlige. Dersom arbeidsoppgavene ikke var begripelige, hadde lærerne heller ingen forutsetning for å mestre dem.

6.2.2.1 Konkrete mål og arbeidsoppgaver

Fem informanter: tre rektorer og to HR- ledere, mente begripelige arbeidsoppgaver var en forutsetning for mestring. Ansatte måtte ha forståelse av hva arbeidsoppgavene innbar, og hvilke forventinger som knyttet seg til oppgavene. Denne kunnskapen gjorde det mulig for ansatte å lykkes med arbeidsoppgavene, og dermed øke deres kompetanseopplevelse. For å beskrive hvordan denne forståelsen kunne erverves benyttet lederne begrepene:

”operasjonalisering”, ”konkretisering”, ”spesifisering” og/eller ”tydelighet”.

Operasjonalisering innebar at leder på en tydelige måte kommuniserte, gjennom konkretisering og spesifisering, hva arbeidsoppgavene var. I tillegg var det viktig å uttrykke på en ærlig og åpen måte hvilke rammer som var lagt for oppgaveutførelsen. Tydelig kommunikasjon ble på den måten brukt for å gjøre arbeidsoppgavene begripelige for ansatte.

Vi er med i to store programmer liksom som går litt inn i hverandre, og så ser vi at det blir for mye .. for lærerne .. det blir for mye oppi her, tanker som er der oppe. Så det gjelder å trekke de ned og gjøre dem operasjonelle. Og så få arbeidsoppgaver eller målsetninger som er så tydelige og så små at de på en måte er håndterlige Så det er på en måte det vi jobber ganske mye med ... det og så gjøre mål tydelige og gjøre dem operasjonelle og gjøre dem, på en måte plassere dem inn i læreren sin situasjon slik at de er matnyttige. (Rektor 4)

I følge rektor 4 måtte lærerne oppleve at fastsatte mål var håndterbare og hadde betydning for deres arbeid. Målene måtte derfor være tydelige og relatere seg til lærerhverdagen.

Informasjon kunne i følge rektor 4 også bidra til operasjonalisering. Han fortalte at han i forkant av nye tiltak eller endringsprosesser ”flagget” hva som skulle skje. Flagging innebar å informere ansatte om eventuelle endringer av deres arbeidssituasjonen før prosessene ble igangsatt. Dette skapte økt forståelse, i tillegg til forutsigbarhet for læreren. HR- leder 1 knyttet operasjonalisering til konkretisering. I følge henne ville det å gi konkrete mål være en viktig motiverende faktor. Konkrete mål gav ansatte bedre forutsetninger for å forstå hvordan de skulle levere på oppgavene.

.. ha veldig konkrete mål .. som de setter hvert år. Det er også en viktig del av motivasjon, at du har oppgaver som du vet at personen kan levere på, men du er veldig tydelig på hva det er som skal leveres Det går i mot at du kan følge dem opp, slik at du kan synliggjøre fremdriften. Og har forståelse for hva som skal leveres, og de vet hvordan de skal levere på målene. (HR- leder 1)

I likhet med HR- leder 1 mente også rektor 3 og 4 at konkretisering av arbeidsmål førte til at ansatte bedre forstod *hva* som skulle leveres. Kunnskapen om *hvordan* de skulle levere ble i følge HR- leder 1 opparbeidet ved at leder kommuniserte tydelig og ærlig. Tydelighet ble vektlagt av alle informantene. Hovedsakelig ble tydelig kommunikasjon sett på som en forutsetning for ansattes mestring. HR- leder 1 innrømmet at hun ved tidligere anledninger hadde vært uærlig overfor ansatte. Hun hadde uttrykt at arbeidsoppgavene var enklere enn det de i realiteten var. Erfaringer hadde lært henne at ærlighet omkring oppgavens karakter,- vanskelighetsgrad og omfang, lønnet seg. Ansatte klarte mye bedre å forholde seg til sannhet enn usikkerhet. På den måten gav sannhet bedre forutsetning for mestring. For å ytterligere forsikre seg om at ansatte hadde forstått arbeidsoppgavene og risikoen relatert til dem, benyttet HR- leder 1 bedriftens formelle verktøy. Verktøyet var en liste som ble gjennomgått i forkant av enhver arbeidsoppgave. Underveis i denne prosessen ble ansatte bedt om å forklare til leder hvordan de hadde forstått arbeidsoppgaven. Videre snakket man om risiko forbundet med oppgaven og hva ansatte skulle lære av oppgaven. Formålet var å skape klarhet for ansatte: hva skal jeg gjøre og hvordan. I tillegg fikk ansatte en grundigere kjennskap til oppgaven. Kjennskap til arbeidsoppgavene fremmet også HR- leder 2 som en viktig motiverende faktor. Operasjonalisering var for henne å forklare og vise ansatte hvordan oppgaven man utførte hang sammen i en større helhet. Da fikk ansatte økt forståelse for arbeidet, i tillegg til at de i større grad følte seg som en del av det store bilde. Arbeidet fikk på den måten individuell verdi. Det utgjorde for HR- leder 2 og 3 en viktig motiverende faktor,

som også fremmet ansattes kompetansefølelse ettersom man kunne se betydningen av sitt bidrag.

Jeg tror det er kjempe viktig at folk føler at de, jeg kjenner meg selv i hva som skjer rundt meg. Det er veldig viktig ... Jeg føler jeg er en del av et større bilde som er en viktig del, verdiskapning for meg. Hva slags verdi skaper jeg på dette stedet? Jeg tror det er veldig viktig for motivasjonen. Jeg liker alltid å vise folk hva de jobber med i kontekst med det større bilde. Så jeg liker alltid å vise folk at du jobber med den delen her, og det er så viktig fordi de andre folkene her trenger det du jobber med.... Aldri bare lever noe til noen uten å forklare det litt større bilde; ”Ok, grunnen til at jeg spør deg om å skrive denne rapporten er fordi vi skal bruke dette til .. en undersøkelse med kunder som kommer inn senere”. Så alltid i konteksten .. slik at folk ser at ”Å ja! Jeg er en del av dette. (HR- leder 2)

Gjennom å få ansatte til å forstå hvilken verdi, hvilket bidrag de tilførte arbeidet, ble deres motivasjon styrket. Denne tanken var sentral for HR- leder 2. Jeg spurte derfor hvilke konkrete tiltak hun brukte for å skape denne opplevelsen av å være verdifull. Hun viste til brukerhistorier og kundeforedrag. Etter å ha vært på kundebesøk fortalte hun brukerhistorier til ansatte. Historiene innebar informasjon om hvem, hvordan og hvorfor kundene brukte produkter ansatte hadde vært med å produsere. I tilknytning til brukerhistoriene viste hun gjerne bilder som forsterket informasjonen. Av og til inviterte hun brukere eller kunder som foreleste om sine behov, og hvordan ansattes arbeid dekket dette behovet. Slike tiltak ble foretatt kontinuerlig, og hadde som funksjon å motivere ansatte.

6.2.3 Verbal tilbakemelding

”Altså hvis det er noe som er viktig, noe som de er kompetente på. Så er det å begynne å se den kompetansen når de er der, og da forsterker den seg.” (HR- leder 3). De fleste informantene syntes i likhet med HR- leder 3 at det var viktig å se ansattes kompetanse. Dersom ansatte opplevde at deres kompetanse ble sett, styrket kompetansen seg. Hovedsakelig mente lederne at verbale tilbakemeldinger kunne være kompetansebekreftende. Gjennom å gi ansatte tilbakemeldinger på utført arbeid bekreftet og styrket leder ansattes kompetanse og motivasjon. HR- leder 3 fortalte i den sammenheng at ansattes selvbilde var viktig i forhold til motivasjon. Han mente synet vi hadde på oss selv ofte begrenset hva ansatte var i stand til å skape, og hvor motivert de var. Det beste leder kunne gjøre for å styrke ansattes selvbilde, og dermed fremme kompetanse og motivasjon, var å gi så konkret tilbakemelding som mulig. Konkrete tilbakemeldinger gjorde det lettere å forstå at jobben

ansatte utførte hadde betydning og ble satt pris på. På den måten kunne leder kanskje ha en positiv innvirkning på ansattes selvbilde. HR- leder 2 var også opptatt av at konkrete tilbakemeldinger kunne styrke ansattes motivasjon.

.. jeg er alltid veldig bevisst på om jeg gir konkrete tilbakemeldinger til folk ... I stede for å si til folk ”Å ja du har gjort en så god jobb, du er så flink. Flink jente” så liker jeg bare å si ”Du var veldig flink til å skrive den rapporten” eller ”til å holde talen på møtet”. Og jeg tror det hjelper folk hvis du er veldig konkret. (HR- leder 2)

Hun mente det hjalp på motivasjonen dersom hun gav konkret framfor generell ros. De tre andre HR- lederne gav konkret tilbakemelding blant annet i form av karakterer. En som målte ansattes atferd og en som målte deres faglige prestasjoner. Karakterskalaen var fra 1-5, og ble satt to ganger i året i forbindelse med medarbeidersamtalen. Ansatte fikk karakterene sammen med en muntlig tilbakemelding. HR- leder 3 var usikker på hvor motiverende karakterene var. HR- leder 1 og 4 mente karakterene kunne ha en motiverende effekt, men at denne effekten var kulturelt betinget. ”Det har vært mye diskusjon i henhold til: hvor motiverende er det? .. her får du inn kulturelle forskjeller i bedriften.” (HR- leder 1).

Utviklingsplanen diskuteres i medarbeidersamtalen. Så det er i denne samtalen mellom leder og ansatt at ansatt motiveres... De målene du har satt deg i medarbeidersamtalen, i utviklingsplanen din, det gjennomgår du med leder. Og der får du en muntlig vurdering av det, og skriftlig av verktøyet, og en rating på skala fra 1-5 Men de, ulikt norsk da, så motiveres de av, de er mer vant til .. rating enn det vi er i Norge. (HR- leder 4)

Bedriften HR- leder 1 og 4 jobbet for, hadde ansatte fra store deler av verden. Ansatte som kom fra ikke-Europeiske land, ble i følge HR- lederne i større grad motivert av karakterer enn nordmenn og øvrige. HR- leder 1 mente dette skyldtes at de likte å få en tilbakemelding som var så konkret som et tall. De ønsket å vite hvor på skalaen de lå: var de blant de beste eller ei. HR- leder 4 mente årsaken var at ikke- europeere i større grad enn nordmenn var vant til karakterer i arbeidslivet. I tillegg opplevde hun at det var kulturelle forskjeller som avgjorde hvordan ansatte mottok kritikk. Ansatte fra andre land tok ikke kritikk personlig, og ble av den grunn ikke fornærmet dersom de fikk kritikk. Så lenge kritikken var konstruktiv fikk den en nytteverdi. Hennes ansatte brukte konstruktiv kritikk til å forbedre og videreutvikle sine evner. På den måten kunne tilbakemeldinger, også i form av konstruktiv kritikk, øke ansattes kompetanse.

De er stolte for egne leveranser, men alltid åpne for tilbakemeldinger og for kritikk. Jeg tror de er mer vant til, enn mange nordmenn, til å motta kritikk. Og forstå at de kan vokse på kritikken - konstruktiv kritikk. (HR- leder 4)

HR- leder 4 brukte i likhet med de andre HR- lederne og rektor 3 og 4, også ros for å motivere sine ansatte. ”De er jo mennesker, samme hvor dedikerte de er, så er de, trenger de en klapp på skulderen, motiveres av ros definitivt.” (HR- leder 4).

6.3 Tilhørighet

Informantene mente det var en klar sammenheng mellom tilhørighet og motivasjon. Ingen av dem presiserte tydelig hvordan denne sammenhengen var. Det virket som om lederne hovedsakelig mente at tilhørighet til kollegaer og arbeidsoppgavene fremmet motiverte arbeidere. Tre av rektorene og HR- leder 1 hevdet at til tross for at tilhørighet var viktig, kunne for sterk tilhørighet ha negative virkninger. For sterk tilhørighet kunne føre til at personalgruppen ble for satt. Dette kunne true organisasjonens fornyelsesevne. De to andre lederne fortalte at sterk tilhørighet kunne medføre at ansatte mistet oppgavefokuset noe, fordi de heller hadde fokus på ikke arbeidsrelaterte aktiviteter. Rektor 2 mente også at hun skulle være forsiktig med å knytte for nært vennskap til ansatte, ettersom det kunne skape splittelse innad i personalet.

Tilhørighet er utrolig viktig, men det kan også ha en motsatt effekt, hvor du faktisk har så sterk tilhørighet til det teamet du er i at du ikke får noen fornying, eller du kan.... vi gjør det slik hos oss, så vi skal jobbe slik, og alt annet er forstyrrende. Så det er igjen tilbake til balanse. (HR- leder 1)

Jeg kjenner jo på at det er en vanskelig rolle å skulle være i rektorrollen i akkurat dette med, med, ikke i forhold til den profesjonelle biten og relasjoner, men jeg tenker på dette med, dette med vennskap, altså fordi at, fordi at det å, det å på en måte være for mye venn med folk i personalet det kan, det kan være veldig splittende. Slik at man skal være forsiktig tenker jeg som rektor med å iallfall skille de rollene veldig når man er på jobb. (Rektor 2)

HR- leder 1 mente tilhørigheten primært knyttet seg til teamet ansatte, inklusiv henne selv, var en del av. Hun fortalte at noen ansatte ble motivert av teamarbeid, men at det var individuelt betinget. Andre ansatte foretrakk å jobbe selvstendig. I likhet med henne mente også to andre HR- ledere at samarbeid kunne være motiverende, i tillegg til

relasjonsfremmende. Tre av rektorene viste til samarbeid på og mellom trinn. Hovedsakelig tilrettela de for samarbeid for å fremme kompetansedeling, men formålet var også å knytte kollegiet tettere sammen. Rektor 2 benyttet relasjonsbegrepet når tilhørighet ble omtalt. Relasjon eller andre liknende begrep som ”å bygge bånd” og ”knytte seg til”, ble brukt av flere informanter. De mente gode relasjoner skapte tilhørighetsopplevelser. ”Jeg tenker at tilhørighet er viktig ... og jeg tror at en opplevelse av tilhørighet den skapes i relasjoner. Så fort du rører ved relasjoner, så rører du også ved tilhørighet og aksept.” (HR- leder 3). HR- leder 3 knyttet aksept til annerkjennelse av ansatte som forskjellige individer. Han var opptatt av at ansatte skulle oppleve at de kunne være seg selv. En god relasjon mellom leder og ansatt gjorde dette mulig. Relasjonen skapte en trygghet som førte til at ansatte klarte å være seg selv og stole på egen kompetanse. Dermed kunne en god relasjon, i følge HR- leder 3, fremme både tilhørighet og kompetanse. I tillegg til at relasjoner førte til at han ble bedre kjent med de ansatte,- deres identitet og roller. HR- leder 3 mente ledere burde støtte opp under ansattes identitet og roller. Dette ville trolig styrke relasjonen dem i mellom ytterligere og øke tilhørigheten.

Jeg tenker at når folk ikke føler seg trygge, så tror jeg folk er klart mindre kompetente enn når de føler seg trygge. Så det behøver ikke å være et kompetanseproblem i det hele tatt. Det kan være et relasjonsproblem. Så jeg er opptatt av å på en måte støtte opp under det som skaper trygge mennesker, trygge arbeidsforhold. (HR- leder 3)

Rektor 3 var enig med HR- leder 3. Han mente også at hans gode relasjon til ansatte gjorde dem tryggere. Begge anså trygghet som en motiverende faktor. Rektor 3 var opptatt av at lærerne skulle vite at han var glad i dem. Da ble de tryggere på at hans korrigeringer ikke var fiendtlig ment, men heller sprang ut i fra et ønske om å få dem til å gjøre en enda bedre jobb. HR- leder 3 mente han kunne skape trygghet ved å kommunisere sant. I det la han at hans kommunikasjon til ansatte måtte stemme overens med hvordan de så og opplevde ham. Han kunne ikke si én ting og mene noe annet. Kommunikasjonen måtte med andre ord være ærlig og tydelig.

6.3.1 Lære den enkelte å kjenne

Relasjonen mellom leder og ansatt dannet grunnlaget for at lederne kunne vite hva som motiverte den enkelte. Alle HR- lederne og rektor 3 og 4 fortalte at de måtte kjenne ansatte

for å forstå hva de ble motivert av. De var derfor opptatt av å bli kjent med sine ansatte.

Vi ønsker alle å bli sett og hørt, og bli satt pris på. Så det er litt å på en måte finne ut av hvem vi er: Hva gjør jeg på fritiden? Har jeg barn, har jeg ikke? Har jeg en hund? ... Så det er litt å finne ut, og da også finne ut hva er driveren. (HR- leder 1)

Noen må ligge på bomull og vatt, og kjeles med, og andre trenger et realt tupp der bak. Altså du kan ikke bruke de samme strategiene på alle, og alle blir ikke motivert av det samme heller. Så du må jo trigge dem på forskjellige måter. Nå har jeg jo vært her i fem år så nå begynner jeg å kjenne personalet mitt, så jeg vet jo hvem som skal strykes med hårene, og jeg vet jo hvem som jeg må følge opp. Jeg vet jo hvem som jeg må ha litt på fanget her inne. Det er å være tett på. (Rektor 3)

HR- leder 1 mente hun kunne bli kjent med ansatte gjennom å ha kunnskap om deres kontekst. Konteksten omfattet informasjon om ansattes privatliv. Hun skulle i den sammenheng ikke trenge seg på ansattes privatliv, men det var greit å vite litt om hvordan ansatte hadde det på hjemmefronten. Informasjonen gjorde at hun bedre forstod hva som motiverte og demotiverte den enkelte. Eksempelvis fortalte hun at ansatt som hadde seks barn og derfor var sliten, ikke nødvendigvis ble motivert av et høyt tempo og mange arbeidsoppgaver. Derimot ville slike forhold motivere andre ansatte, med et annet privatliv og overskudd. Rektor 3 mente han kunne knytte relasjoner og bli kjent med ansatte hovedsakelig gjennom å være tett på dem.

6.3.1.1 Være tett på

Når tre av rektorene og HR- leder 2 omtalte tilhørighet pratet de om ”å være tett på”. De var opptatt av å være tett på ansatte, noe som betydde: å se og være til stede for ansatte, bry seg om ansatte og støtte dem. Slike handlinger kunne styrke ansattes motivasjon. Da rektor 4 ble spurt: ”Hvordan ser du på sammenhengen mellom tilhørighet og motivasjon?”, svarte han:

Jeg var vel inne på det når jeg sa dette her med å være tett på. Og at du vet hva, altså ”jeg ser du har det vondt, jeg kan ha det vondt sammen med deg dette med å være til stede og være altså i, og vite noe og bry deg om jobben i forhold til det de gjør. Den er viktig for å øke eller for å gjøre noe med motivasjonen til læreren. (Rektor 4)

Rektor 4 brydde seg ved å legge merke til hvordan ansatte hadde det, og møte dem der de var.

Han mente også at å sette av tid til ansatte viste at han brydde seg. Når ansatte ba om å få prate med ham tok han seg derfor tid til å lytte. I likhet med rektor 4 hadde også rektor 1 og 3 en ”åpen dør politikk”. Formålet var å være tilgjengelig for sine ansatte, samt gi dem en opplevelse av at de kunne prate med leder om hva som helst. Benyttet ansatte seg av dette tilbudet, var det viktig for rektor 4 å legge vekk det han holdt på med, for å vise sin tilstedeværelse. Hans tilstedeværelse ble også fremmet ved at han var delaktig i lærernes hverdag. Dette innebar blant annet å være vakt i friminuttene og utføre skolevandring. Skolevandring ble beskrevet som systematisk tilstedeværelse i undervisningen med påfølgende tilbakemelding til lærer etterpå. Rektor 3 nevnte også skolevandring som én måte for å være tett på ansatte.

Motivering er jo også i forhold til det å være tett på Vi har jo medarbeidersamtaler .. og før vi har medarbeidersamtaler så er vi jo inne i klasserommene .. vi er på skolevandring , vi går rundt i klassene ... så da noterer vi oss litt ned og ser i forhold til hvordan man jobber: relasjonene med eleven. Slik at da er vi jo på en måte tett på der og da Vi er mer bevisst på å følge med på planer ... altså arbeidsplaner, periodeplaner, resultater. Følger jo med på det også, og stiller spørsmålsteget til hvorfor ikke dette her passer helt sammen med de målene vi har satt oss. Eller ”Dette er jo kjempe bra i forhold til de målene vi har satt oss. Du har jo gått enda lenger”. Sånn at du er på en måte tettere på i dag enn det du var for bare fire- fem år siden. (Rektor 3)

Rektor 3 mente å være tett på kunne styrke ansattes motivasjon fordi denne form for ledelse viste at leder så de ansatte. Han så lærerne ved å legge merke til den enkeltes behov og bry seg. Til tross for at dette var viktig for ham fortalte han at det til tider var utfordrende å gjennomføre. Som leder for 70 lærere var det krevende å være tett på dem alle, spesielt med tanke på at lærerne tilbrakte store deler av dagen i lukkede klasserom. ”Tett på” handlet også i følge rektor 3 om å følge med på hvordan lærerne arbeidet, både i forhold til arbeidsplanene, elevene og hvilke resultater de fikk. Dette arbeidet omfattet også å være kritisk til deler av lærernes arbeidsutførelser. Rektor 3 ble i den sammenheng spurt om denne typen ledelse kunne påvirke lærernes tilhørighet og motivasjon negativt. Verken rektor 3 eller rektor 4 la skjul på at å være tett på kunne ha visse negative konsekvenser.

Selvfølgerlig så er det jo noen av de som sikkert synes at jeg er den største dusten i hele verden, men det er jo fordi at jeg har jo vært tett på dem. Det er jo fordi at jeg vil at de skal fungere. Det er jo fordi at jeg stiller de kritiske spørsmålene Også tror jeg og en del av disse som jeg er tettere på, at de opplever jo også en trygghet fordi at vi er på, fordi at vi ser dem.” (Rektor 3)

.. lærerne opplever at ledelsen er mer tett på, på godt og vondt ... det er jo ikke alt som foregår som er slik som vi har lyst til at det skal vær, sant, så da må vi jo på en måte gå inn og gjøre noe med det. (Rektor 4)

Rektorene fortalte at å være tett på både kunne ha negative og positive konsekvenser. Positiv fordi tilnærmingen viste at leder brydde seg om og så de ansatte. Dette kunne stimulere trygghet, tilhørighet og økt motivasjon. Negativt fordi det kunne føre til at ansatte utviklet et dårlig forhold til leder. I så tilfelle kunne lærens tilhørighet og motivasjon svekkes.

Selv om HR- leder 1, 3 og 4 og rektor 2 ikke refererte til ”tett på”, mente de at leder kunne fremme motivasjon gjennom å se og bry seg om de ansatte. ”Alle trenger å bli sett at vi ikke undervurderer å bli sett som en av de viktigste faktorene for å få folk til å levere..” (HR- leder 1).

Når jeg bryr meg, når jeg virkelig har på det. Og gjør det jeg kan for å forstå, for å følge og for å støtte opp under, så synes jeg at jeg får en slik fornemmelse av at, jeg tolker det til å være motivasjon. (HR- leder 3)

HR- leder 1 mente det blant annet var de ”små tingene” som kunne skape opplevelsen av å bli sett. Eksempler hun viste til var: å huske og gratulere ansatte med dagen, spørre ansatte om hvordan helgen hadde vært og innimellom fortelle dem hva hun syntes deres positive personlige egenskaper var. HR leder 3 var opptatt av å bry seg om HR- arbeiderne ved å støtte opp under *deres* behov, i tillegg til å vise forståelse for deres meninger og synspunkter gjennom å forsøke å følge deres perspektiver.

6.3.2 Samhold

På en eller annen måte omtalte alle informantene det jeg har valgt å kategorisere som samhold. De viste til et kollegium som likte å ha det gøy sammen både på og utenfor jobb. Lederne fortalte om turer, bowling, middager, felles lunsj, minigolf-turnering, friminutt-quiz eller andre sosiale aktiviteter. Tre av HR- lederne sa at medarbeiderne støttet hverandre og fikk energi av å jobbe i sammen. De nevnte, i likhet med tre av rektorene, samarbeid som én måte å knytte kollegiet tettere sammen på. Spesielt én av informantene la samhold til grunn da han beskrev hva tilhørighet innebar for ham:

Jeg tror at tilhørighet er mye .. en opplevelse av å være, at jeg er noe mer enn meg ... det er en oss eller en vi-oplevelse som ligger i det. Vi kan ha noen felles ting, felles mål Men det handler jo egentlig om å fremme en dualitet ... en vi-oplevelse som det er et eierskap på, som man eier på sin måte men som det er noe felles om. (HR- leder 3)

Følelsen av å tilhøre en større helhet ble av alle HR- lederne og rektor 3 og 4 vektlagt. HR- leder 3 mente felles interesser og mål kunne skape opplevelsen av et vi framfor et jeg. Ved at HR- leder 3 fokuserte på fellesskapet, kunne han stimulere ansattes tilhørighet. I den sammenheng kunne han sørge for at ansatte møttes og snakket sammen så ofte som mulig. Feiring var også et tiltak som kunne styrke fellesskapsfølelsen. Dersom bedriften eller teamet hadde utrettet noe, burde det være en fellesfeiring. Rektor 1, 3 og HR- leder 1 var også opptatt av å møtes, slik at ansatte ble kjent med hverandre og fikk en tilknytning til leder og medarbeidere. Rektor 1 fortalte i den sammenheng at en travel skolehverdag gjorde det vanskelig å finne felles møtepunkter. Det var også utfordrende for HR- leder 1 å samle sitt personale, ettersom de bodde i forskjellige land. Hun arrangerte derfor treff så ofte det lot seg gjøre. Sammenkomstene bidro til et godt arbeidsmiljø, til tross for at avstandene dem i mellom var stor. I følge henne var opplevelsen av god tilknytning til teamet assosiert med et godt arbeidsmiljø.

Jeg tror folk er mer trigget av godt arbeidsmiljø. At de jobber med flotte mennesker. Og jeg hører det veldig ofte når jeg er ute på anleggene at de klager litt på lønn, men de sier ”vi har et fantastisk flott team, derfor kommer jeg på jobb hver dag” .. Og jeg tror kanskje folkene er mer drivende enn oppgavene egentlig. Og jeg vet selv, jeg vil heller, jeg velger oppgavene ut i fra hvem jeg skal jobbe for og med, enn hva jeg skal jobbe med ... Jeg vil heller jobbe med en kanskje mindre spennende oppgave hvis det er med et flott team og med en flott leder. (HR- leder 1)

HR- leder 1 mente HR- arbeiderne i større grad ble motivert av at et god arbeidsmiljø, enn lønn og arbeidsoppgaver. Hun sa at man aldri skulle undervurdere det sosiale aspektet. Et godt arbeidsmiljø ble hovedsakelig fremmet ved at leder og ansatte gjorde ting i lag. HR- leder 4 var enig i at sosiale aktiviteter knyttet ansatte mer sammen, noe som kunne ha en motiverende effekt. Men teambuilding og andre sosiale aktiviteter var i følge henne ikke veien å gå for å fremme ansattes motivasjon. Hennes ansatte ble først og fremst motivert på jobb, ved at det var høy intensitet og interessante arbeidsoppgaver.

Så har vi selvfølgelig andre ting for å få mer lim og sosial interaksjon i teamet på, å prøve å gå på lunsj sammen, og noe også teambuilding Det er en definitiv trend bort fra teambuilding, blåturer, andre ting som det kanskje var mer av før. Og det mener jeg er helt rett. Jeg tror ikke at folk som har kompetanse på det nivået som de har. Altså jeg har utelukkende folk som enten har mastergrad eller doktorgrad og gjerne lang ledererfaring, eller flere års erfaring fra andre selskaper .. Jeg tror ikke den typen folk motiveres av blåturer Så det går på hovedsakelig på å motivere på jobb med oppgaver, med godt tempo, interessante oppgaver. (HR-leder 4)

HR- leder 4 mente at dersom teamet lyktes med arbeidsoppgaver, ville det skape sterkere motivasjon enn å dra på blåtur sammen. Det var på, og ikke utenfor arbeidsplassen hennes ansatte ble mest motivert, og samholdet dem i mellom ble styrket. For rektor 3 representerte samholdet hans mulighet til å stimulere lærernes motivasjon. Han var tydelig på at han som leder ikke kunne motivere den enkelte lærer. Motivasjon for jobben var noe lærerne selv måtte ha. Derimot kunne han skape en ”ekstra-motivasjon” som baserte seg på samholdet: viet framfor jeget. Viet kunne fremmes ved at han tilrettela for møteplasser og forsøkte å motivere alle til å delta i diskusjoner og sosiale aktiviteter.

Men det er jo vi samlet, og det er jo det jeg må tenke som leder for denne skolen: det er jo den samlede gnisten og motivasjonen der, som er .. det der plusspotensialet som jeg skal ta ut. Så én og én ja, men det er nok den der sterke felleisen Så viet og jeget, blir det viet så blir det gnist, samhold, motivasjon. (Rektor 3)

6.4 Motivasjon - lederens eller den ansattes eget ansvar

HR- leder 3 og rektor 3 anså motivasjon som noe ansatte selv var ansvarlige for å skape. I følg dem var det ikke en leders oppgave å motivere ansatte. Motivasjon var ikke noe man kunne presse på andre. Derfor var ansatte selv ansvarlige for å være motivert.

Motivasjon det er jo det er faktisk noe man må ha ansvar for selv. Jeg kan ikke trykke motivasjon inn i hodet på folk, men jeg kan faktisk gå foran og være et godt eksempel. Jeg kan stake ut en kurs. Jeg kan forklare et behov, jeg kan forklare via ros og ris, helst ros, for å få de videre eller for å få de med meg. Men det er den indre gløden, den lille ilden som de må ha med ... for er du død innvendig i forhold til motivasjon, så nytter det ikke å tenne opp noe som er dødt. Så du må ha noe med deg. (Rektor 3)

Så tror jeg grunnleggende en ting ... det er kjernen i noe av det som jeg står for, eller synes er viktig i et lederperspektiv: jeg har en grunnleggende overbevisning om at jeg ikke kan motivere deg .. for det er din jobb. Så jeg kan legge noen av forholdene til rette. Jeg kan følge, men jeg kan ikke overbevise deg om at noe er viktig uten å drive å styre og kontrollere Så det er grunnleggende for meg i måten å tenke ledelse på:

det er at jeg er ansvarlig for egen motivasjon. Og jeg har ikke noe ansvar for at du er motivert ... Jeg kan følge med og legge til rette, men jeg kan ikke skape en motivasjon for at du for eksempel skal bli god til å spille piano. Det må finnes hos deg. Da kan jeg være med og utvikle det. (HR- leder 3)

Rektor 3 beskrev motivasjon som en indre glød. Dersom ansattes glød var død, kunne ikke han tenne den. Med andre ord mente rektor 3 at han ikke kunne gjøre ansatte motiverte. Derimot kunne han forsterke ansattes motivasjon, forutsatt at en indre motivasjon allerede forelå. Han viste til flere tiltak for hvordan han kunne styrke ansattes motivasjon ytterligere:

- 1) Stake ut en kurs ved å tydelig beskrive og forklare hvorfor gjøremål og arbeidsoppgaver var viktige.
- 2) Gi tilbakemeldinger i form av ros og ris.
- 3) Bruke seg selv og ansatte som gode eksempler.
- 4) Fokuserer på hva lærerne kunne framfor hva de ikke kunne.
- 5) Styrke fellesskapsfølelsen blant annet gjennom å arrangere sosiale aktiviteter.

HR- leder 3 var enig i at leder ikke kunne skape, bare videreutvikle motivasjon. Videreutviklingen baserte seg på tilrettelegging av ulike forhold. Han vektla i større grad enn rektor 3 individuell tilrettelegging, som tok utgangspunkt i ansattes egne ønsker, valg og verdier. Videre var han opptatt av å følge ansattes spor, istedenfor å skape en kurs ansatte skulle følge. Ledere kunne og skulle ikke, i følge HR- leder 3, overtale ansatte til noe som helst. For å styrke ansattes motivasjon måtte han derfor ta utgangspunkt i deres interesser og verdier. På den måten unngikk han å være styrende og kontrollerende. HR- leder 3 syntes derfor det var viktig å legge merke til hvilke verdier og interesser den enkelte hadde.

Jeg tenker at jeg grunnleggende ikke kan stimulere til så mye som helst, annet enn gjennom å prøve å legge merke til, og følge, og stoppe opp ved: hvordan påvirker dette deg? Blir du motivert av å holde på med dette? Får du lyst til å jobbe mer med dette? Å følge med på det. (HR- leder 3)

HR- leder 3 framstod som en leder som ledet fra sidelinjen. Gjennom observasjon forsøkte han å få fatt i hva som kunne motivere ansatte ytterligere. Han beskrev observasjonsprosessen som utfordrende. Når han hadde lokalisert hva som motiverte den enkelte, kunne han tilrettelegge for at arbeidsoppgavene baserte seg på deres interesser. På den måten la han interesse til grunn for motivasjon. Oppgaver som baserte seg på ansattes interesser og verdier ville trolig oppleves som meningsfulle. Meningsfullt arbeid var i følge ham en forutsetning for ansattes motivasjon.

Det er grunnleggende bra der hvor mennesker får oppleve at de får bidra. Der hvor de får være en del av å skape noe som er meningsfullt for den enkelte. Det er ingen motivasjon uten at noe er meningsfullt. (HR- leder 3)

Ansatte måtte gjøre seg egne erfaringer med arbeidet for å oppleve oppgavene som meningsfulle. Han gav derfor ingen grundig beskrivelse av hvordan han kunne gjøre arbeidet betydningsfullt, annet enn at han måtte se kompetansen til den enkelte. Gjennom å gi bekreftelser underveis kunne ansatte oppleve at deres kompetanse ble sett, noe som økte deres følelse av å være dyktige. Da forsterket kompetansen seg, og arbeidet kunne oppleves som mer meningsfullt.

6.4.1 Motivasjonsarbeid som en definert lederoppgave

HR- leder 1 hadde et annet syn på motivasjon og ledelse enn HR- leder 3 og rektor 3. Hun mente det var en leders oppgave å motivere sine ansatte. Hennes bedrift hadde utviklet tydelige retningslinjer som konkret beskrev ansattes ansvar. I ledelsesbeskrivelsen stod det spesifikt at motivering av ansatte var én av lederens oppgaver. HR- leder 1 var derfor forpliktet til å motivere sine ansatte.

.. og det er også i henhold til motivasjon: hvordan vi skal jobbe med den. I tillegg til, i henhold til utviklingen ... du er ansvarlig for din egen utvikling, men du er også, du skal utvikle andre rundt deg. Du skal være en inspirator for andre..... det er forventet at du skal kunne motivere andre. Hvis du leser, leser dette. Så er det liksom det første steg. Når du blir leder er du forpliktet til å gjennomføre det. (HR- leder 1)

HR- leder 1 ba meg lese første steg i det hun kalte bedriftens ”Bibel”. Dette var en slags håndbok for ledere. Boken beskrev de ulike lederoppgavene og hvilke lederegenskaper som var foretrukket. Det stod at ledere skulle motivere ansatte, samt ha forståelse for hvordan man som leder påvirket andre. Beskrivelsene var hun forpliktet til å leve opp til, ettersom hun hadde takket ja til ledelsesstilingen. Med det hadde hun sagt seg enig i å gjennomføre arbeidsoppgavene som inngikk i stillingsbeskrivelsen. Derfor var det i følge HR- leder 1 hennes oppgave å motivere sine ansatte. ”Du valgte den stillingen, du er leder, du har noen forpliktelser som du har sagt at du er enig i. Da må du leve opp til og gjennomføre oppgavene i henhold til dem.” (HR- leder 1).

7 DRØFTING

Forskning viser at motiverte arbeidstakere jobber bedre, er mer lojale og tar i et ekstra tak når det trengs (Kuvaas & Dysvik, 2009). Dette gir positive effekter blant annet i form av økt produktivitet. Videre viser forskning at ledere har begrenset kunnskap om hva som motiverer ansatte og hvorfor (Briner & Rousseau, 2011, ref. i Kuvaas & Dysvik, 2012). Funnene er interessante med tanke på at flere ledelsesteorier anser motivering av ansatte som en viktig lederoppgave (Klemsdal, 2013). Med denne bakgrunn har studiens formål vært å få innblikk i lederes tanker og meninger omkring hvordan de kan motivere sine ansatte. I forrige kapittel ble åtte lederes tanker og meninger om hva de gjorde for å stimulere ansattes motivasjon presentert. Analysen av empirien legger grunnlaget for dette drøftingskapittelet. Her drøftes studiens empiriske funn opp mot oppgavens teori. Jeg vil med dette forsøke å tydeliggjøre oppgavens bidrag i forhold til motivasjon og ledelse, i tillegg til å skape grunnlaget for å kunne besvare den overordnede problemstillingen:

Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon?

Motivasjon er et komplekst tema, noe det store antallet motivasjonsteorier vitner om. For å besvare problemstillingen på en best mulig måte ut i fra studiens omfang valgte jeg å ta utgangspunkt i én motivasjonsteori; Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori. På bakgrunn av denne teorien utformet jeg tre underliggende forskningsspørsmål. Disse skulle gjøre det enklere å besvare hovedproblemstillingen på en mest mulig strukturert og utfyllende måte.

1. *Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for autonomi?*
2. *Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for kompetanseheving?*
3. *Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for tilhørighet?*

Underspørmålene relaterer seg til tre behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet, som selvbestemmelsesteori anser som basale menneskelige behov. Teorien hevder at tilfredsstillelse av disse behovene er sentral for vår motivasjon. Jeg har valgt å strukturere drøftingskapittelet etter de tre underspørmålene, slik jeg også har gjort i data-og analysekapittelet (kapittel 6). Hensikten med dette har vært å skape oversikt, kontinuitet og leservennlighet. Med hensyn til empirien og det teoretiske grunnlaget for oppgaven, vil imidlertid noen av temaene overlappe hverandre.

7.1 Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for autonomi?

I følge selvbestemmelsesteori er autonomi handlinger som springer ut av individets egne interesser og verdier. Et kjennetegn ved indre motivasjon er egeninteressen som ligger til grunn for handlingen. Autonomi har derfor en nær tilknytning til indre motivasjon. Flere informanter mente det var vanskelig å stimulere indre motivasjon. De uttrykte at ansatte selv var ansvarlige for å være indre motiverte, og at dette var noe ansatte brakte med seg inn i jobben. Andre ledere mente de hadde en viss mulighet til å kunne stimulere indre motivasjon gjennom tilrettelegging av arbeidsmiljøet. Informantenes utsagn var derfor bare delvis i tråd med selvbestemmelsesteori. Teorien hevder at miljøet kan stimulere individets indre motivasjon (punkt 3.1).

Noen informanter syntes å mene at indre motivasjon var en form for personlig egenskap, som ikke så lett lot seg påvirke. Funnene tyder derfor på at et par informanter opplevde klare begrensinger i forhold til sine muligheter for å stimulere indre motivasjon. Muligens skyldes dette at de ikke helt fikk tak i begrepet indre motivasjon. Selvbestemmelsesteori og andre motivasjonsteorier beskriver indre motivasjon som en tilstand, ikke en personlig egenskap (punkt 2.1.2).

7.1.1 Medbestemmelse og selvbestemmelse

Gjennom informantenes beretninger ble det tydelig at de oppfattet autonomi ulikt. Tre av HR-lederne og to rektorer la i stor grad selvbestemmelsesteoriens betydning av ordet til grunn. De vektla *følelsen* og *opplevelsen* av å kunne påvirke egen arbeidssituasjon gjennom å gi ansatte

ansvarsområder og handlingsfrihet som baserer seg på valgfrihet. Deres beskrivelse av handlingsfriheten var i tråd med selvbestemmelsesteori sitt autonomibegrep ettersom den ikke innebar fullstendig frihet i fra lederes innflytelse (punkt 4.1). Informantene viste til frihet innenfor rammer som allerede var lagt. Ansatte måtte forholde seg til politiske, administrative og/eller økonomiske føringer. I den sammenheng var det leders oppgave å tydelig informere ansatte om deres valgfrihet knyttet til oppgaven, samt forklare hva de ikke hadde bestemmelsesrett over. Informerende språkbruk er én av flere faktorer som selvbestemmelsesteori betegner som autonomistøttende handlinger. Oppfattelsen av autonomi som en viss grad av frihet, skilte disse fem informantene fra de resterende tre. HR- leder 1, rektor 2 og 3 hadde en annen forståelse av autonomi. I likhet med dem som har kritisert autonomibegrepet (Bandura, 1989; Iyengar & Lepper, 2000, referanser i Ryan & Deci, 2006), ble autonomi forstått som frihet fra ansvar og det sosiale miljøet. De tre informantene knyttet makt til autonomi fordi autonomi for dem handlet om å ha makten til å kunne utføre arbeidsoppgaver alene, uten å ta hensyn til omgivelsene. De beskrev denne makten som selvbestemmelse.

Det kan hende at tre av informantene hadde negative assosiasjoner til autonomi fordi de tenkte at for mye autonomi hos ansatte kunne gjøre dem vanskelige å lede. De så gjerne for seg at det ble vanskelig å få ansatte til å utføre arbeidsoppgaver som skolen/bedriften var ansvarlige for at ble utført, dersom ansattes autonomi ble for stor. Ettersom de var opptatt av at ansatte skulle gis handlingsfrihet i forhold til hvordan de ønsket å løse arbeidsoppgavene, var de nødvendigvis ikke skeptiske til at autonomi stimulerer motivasjon. De anså også medbestemmelse som en viktig motiverende faktor. Selvbestemmelsesteori hevder at å gi ansatte valgfrihet i forhold til oppgaveløsning og medbestemmelse er eksempler på handlinger som fremmer autonomi (punkt 4.2.3).

På en annen side kan det tenkes disse tre informantene hadde negative assosiasjoner til autonomi fordi det norske uttrykket ”selvbestemmelse”, som de la til grunn for autonomi, kanskje ikke formidler det innholdet som selvbestemmelsesteori legger i Self-determination. Self-determination, som er et sentralt begrep innenfor selvbestemmelsesteori, har ikke nødvendigvis samme betydning på norsk. Jeg oppfatter at Self-determination primært handler om å få anledning til å være aktør i eget liv. Begrepet omhandler muligheten til å ta selvstendige avgjørelser, men ikke på en måte som går ut over andre eller er i strid med virksomhetens målsetninger. Jeg oppfatter også Self-determination og autonomi som to

forskjellige begrep om samme fenomen. De tre informantene relaterte, i likhet med selvbestemmelsesteori, selvbestemmelse til autonomi (punkt 3.1.1). De forstod selvbestemmelse som at ansatte bestemte alt selv, uten å ta hensyn til medarbeidere og leder. Denne forståelsen av selvbestemmelse samsvarer dermed ikke med selvbestemmelsesteori (punkt 4.1).

7.1.2 Gi medbestemmelse ved å lytte til ansattes ønsker

To av HR- lederne opplevde at ansatte i dag, til forskjell fra tidligere, hadde mer medbestemmelse. Denne endringen var i følge dem nødvendig for å opprettholde og styrke ansattes motivasjon. Medbestemmelse er en viktig faktor for å styrke ansattes jobbautonomi, og innebærer muligheten til å ha innflytelse over egen arbeidssituasjon (punkt 3.1.1). Alle informantene var opptatt av at ansatte skulle ha medbestemmelse. De beskrev medbestemmelse som ansattes innflytelse og involveringsmuligheter. Hovedsakelig ble innflytelsen fremmet gjennom å lytte til ansattes ønsker og behov.

Informantene fortalte at ansatte ble gitt medbestemmelse gjennom jevnlige samtaler og/eller medarbeidersamtaler et par ganger i året. I samtalene fikk ansatte anledning til å uttrykke egne meninger om ulike forhold. Leders rolle var i den sammenheng å ta seg tid til å høre på hva de ansatte hadde å si. I følge selvbestemmelsesteori representerer aktiv lytting og støtte autonomistøttende handlinger, som også kan styrke individets tilhørighet. En lyttende leder kan bidra til at ansatte føler seg godt ivaretatt. På den måten kan tilhørigheten deres styrkes. For tre av HR- lederne dreide medarbeidersamtalen seg blant annet om å lytte til ansattes ønsker for fremtiden. Deres ønsker ble støttet ved at leder laget en individuell utviklingsplan. Planen beskrev hvordan ansatte kunne nå sine mål om videre utvikling og karriere. En slik tilrettelegging kan bidra til å styrke ansattes autonomiopplevelse og motivasjon.

Selvbestemmelsesteori beskriver autonomi som en følelse av å handle frivillig i samsvar med egne mål og verdier. Ettersom HR- ansatte selv definerer målene i utviklingsplanen vil trolig arbeidsoppgavene i større grad oppleves som frivillige. I tillegg representerer utførte arbeidsoppgaver et steg i retning av måloppnåelse, noe som kan styrke oppgavenes verdi. Dersom målsetningen er karriereopptrykk, kan utviklingsplan være et eksempel på hvordan ytre motivasjon (karriereopptrykk) kan øke den indre motivasjonen for arbeidsoppgavene (økt oppgaveverdi). Organismisk integreringsteori betegner en slik utvikling som internalisering

fra ekstern regulering til identifisert eller integrert regulering (punkt 3.3.1). Denne utviklingen styrker individets autonomi.

Tilbud om karriereopptrykk kan anses som en form for belønning. I følge selvbestemmelsesteori skal man være varsom med bruk av belønning. Utstrakt bruk av belønning (ytre motivasjon) kan svekke individets indre motivasjon. Ledere må i slike situasjoner ha ekstra fokus på å være autonomistøttende framfor kontrollerende (punkt 4.3.2.2). HR- leder 1 og 4 fortalte at eventuelle karriereopptrykk alltid var en konsekvens av ansattes eget ønske. Dette indikerer at belønningen hadde en autonomistøttende ramme. Begge fremhevet også at de ikke ønsket å være kontrollører. Likevel åpnet HR- leder 4 sin bruk av ”manipulasjon” muligheten for å føle seg kontrollert. Manipulasjon ble beskrevet som en styringsform som skulle lede ansatte i leders ønskede retning, ved å bruke overbevisende argumenter. Til tross for at hun selv hevdet manipulasjon ikke virket kontrollerende, kan hennes ansatte ha en annen oppfatning. Muligens kan manipulasjonen gjennomskues og ansatte føler seg presset til å handle, tenke eller føle på en bestemt måte. I følge selvbestemmelsesteori vil i så fall ansattes autonomi svekkes (punkt 3.2.1).

I stedet for utviklingsplan har lærerne læreplanen. Læreplanen definerer målene for fagene som lærerne skal lede elevene gjennom. Ettersom lærerne ikke definerer målene sine selv, kan det tenkes at de føler at de handler ut i fra andres (myndighetens) mål og verdier. I så fall kan handlingene oppleves som ufrivillige, og lærernes autonomi kan i følge selvbestemmelsesteori svekkes. Tre rektorer fortalte at ytre føringer svekket lærernes autonomi og motivasjon. Muligens er det også til tider vanskelig for rektorene å ta hensyn til lærernes ønsker. To rektorer sa at det var krevende å både skulle ivareta lærerne og imøtekomme kravene utenifra, fordi kravene noen ganger kolliderte med ivaretakelsen av lærernes autonomi. Derfor blir det kanskje vanskelig å la lærerens meninger få innflytelse. Om det er tilfellet, blir lærerens medbestemmelse, i følge rektor 4, ikke reell (punkt 6.1.2). Lærerens autonomiopplevelse kan dermed ytterligere svekkes. På bakgrunn av dette er det trolig ekstra viktig for rektorene å øke lærernes tilhørighet for å fremme deres autonomi og motivasjon. Tilhørighet er i følge selvbestemmelsesteori den største drivkraften bak internaliseringsprosessen (punkt 3.3). Internalisering innebærer at ytre reguleringer omdannes til indre regulering. Det er en slags overgang fra ytre- til opplevd indre motivasjon. Ettersom lærerne må forholde seg til mange ytre føringer, er det viktig at disse internaliseres, slik at

deres opplevelse av autonomi og indre motivasjon styrkes. Føringerne oppleves da ikke demotiverende.

På en annen side er det mulig at læreplanen og andre ytre føringer representerer hva selvbestemmelsesteori betegner som struktur (punkt 4.2.4). Tilretteleggelsen for autonomi må skje i en kontekst som inkluderer struktur, adekvate mål og grensesetting. Rektor 4 og HR-lederne mente at rammer som begrenset ansattes handlingsfrihet ikke nødvendigvis virket demotiverende. De fortalte at noen ansatte ble motivert av et lite handlingsrom fordi det virket trygt. I den sammenheng sa rektor 4 også at ytre føringer svekket lærerens autonomi. Dette kan tolkes som at det er behov for en strukturell balanse: ikke for mange føringer, men heller ikke for få. Forskning bekrefter at det må være en viss kontroll (Leitwood, Day, Sammons, Harri & Hopkins, 2007; Muijs, 2011, referanser i Ertesvåg, 2012).

7.1.3 Gi en viss grad av handlingsfrihet

Informantene mente ansattes handlingsfrihet var viktig for å stimulere deres motivasjon. Hovedsakelig innebar handlingsfriheten lærerens eller HR- arbeiderens muligheter til å selv velge hvordan arbeidsoppgaver skulle løses. I følge selvbestemmelsesteori er autonomi definert som behovet for å oppleve at handlinger utgår fra en selv og er under egen kontroll. Det å gi ansatte mulighet til å ta egne avgjørelser og velge metode for oppgaveløsning er eksempler på autonomistøttende handlinger (punkt 4.2.3).

Tre rektorer fortalte at lærernes handlingsfrihet ble begrenset av politiske, administrative og økonomiske føringer, noe som svekket lærernes autonomi og motivasjon. HR-lederne viste også til at ansattes handlingsfrihet til en viss grad ble redusert på grunn av ytre føringer. De mente derimot ikke at føringerne gjorde det vanskelig å ivareta HR- ansattes autonomi. Trolig skyldtes denne ulike oppfatningen at HR- ansattes rammer ikke var like fastsatte som lærernes. To HR- ledere fortalte at de kunne tilpasse rammene ut i fra den enkeltes behov. Ansatte som foretrakk liten handlingsfrihet og få valgalternativer, kunne få smale rammer. Motsatt kunne ansatte som ønsket stor handlingsfrihet og mange valgmuligheter få brede rammer. Dette tyder på at rektorene har mindre muligheter til å tilrettelegge for autonomi enn HR-lederne. Rektor 2 sa selv at hun gjerne ville gitt lærerne mer autonomi, men at dette ikke lot seg gjøre (punkt 6.1.3). Forskjellene i funn knyttet til autonomi kan tyde på at det er sterkere styring i skolen, med bakgrunn i at lærerne har hatt relativt stor grad av frihet: ”I

selvbestemmelsen innenfor skolen så mener jeg at den er fullstendig misforstått. Og jeg mener at lærerne har hatt alt for mye makt, og det er derfor kvaliteten i den norske skolen kanskje en stund ikke har vært så god.” (Rektor 3, punkt 6.1.1). Myndighetene og rektorene har kanskje derfor strammet inn på lærernes frihet. HR-ansattes arbeid reguleres trolig i større grad av kundens krav. Det kan da være lettere for lederen å gi autonomi.

Til forskjell fra de andre rektorene mente rektor 3 at lærerne hadde stor handlingsfrihet. Han viste til avtalen som gav lærerne rett til å selv styre 25% av sin arbeidstid. I følge ham var lærerne derfor i en særstilling i forhold til andre yrkesgrupper. Avtalen tilsier at lærerne selv styrer mye av arbeidsdagen sin og er derfor, i følge selvbestemmelsesteori, autonome. Mens HR- lederne var enige i at ansatte opplevde autonomi fordi de hadde relativ stor handlingsfrihet, hadde rektorene ulik oppfatning av hvor stor handlingsfrihet lærerne hadde, og dermed hvor autonome lærerne var.

HR- lederne og rektor 4 mente noen ansatte ble motivert av å ha liten handlingsfrihet som innebar få valgalternativer. Det opplevdes trygt at noen føringer var lagt slik at handlingsfriheten til en viss grad var begrenset. Bandura (1989, ref. i Ryan & Deci, 2006) og Iyengar og Lepper (2000, ref. i Ryan & Deci, 2006) har kritisert selvbestemmelsesteori for å kun ha en positiv vinkling på viktigheten ved valgfrihet for å styrke individet autonomiopplevelse. De er i likhet med informantene enig i at for mye autonomi; for stor valgfrihet, ikke nødvendigvis fremmer motivasjon. Ryan og Deci (2006) har i senere tid presisert at for mange valg ikke behøver å fremme autonomi. Snarere tvert i mot kan det virke skremmende og energitappende å bli stilt overfor for mange valgmuligheter. Deres behov for å presisere forståelsen av autonomi vitner om at teorien, i likhet med andre teorier, har sine svake sider.

7.1.4 Gi ansvarsområder gjennom delegering

HR- lederne og rektor 4 opplevde at leder kunne stimulere ansattes motivasjon gjennom å gi dem konkrete ansvarsområder. Med ansvar fikk ansatte økt handlingsfrihet, og dermed ble deres motivasjon og autonomi styrket. Ansvar gjorde ansatte mer selvstendige og uavhengige. Ansvarstildeling er i følge selvbestemmelsesteori eksempel på en autonomistøttende handling. Derfor er det viktig at ledere gjør ansatte bevisst sitt ansvarsområdet gjennom tydelig ansvarstildeling. Tydelig kommunikasjon kan i følge teorien fremme en slik bevissthet.

Lederne var opptatt av å tydelig kommunisere hva arbeidsoppgavene innebar.

Informantene gav ansvar gjennom oppgavedelegering. HR- leder 1 og rektor 4 mente at delegering omfattet ansattes rett til å eie ansvaret alene. Lederne måtte derfor ikke blande seg for mye inn når oppgaver var blitt delegert. Dette ble av dem begge beskrevet som en av lederes vanskeligste oppgaver. Det er mulig at de derfor ikke delegerte så mye som de ønsket, eller blandet seg mer enn de burde. I så fall kan lederne oppfattes som kontrollerende og delegeringen mister sin autonomifremmende effekt. Vanskeligheter med å delegere kan også indikere at HR- leder 1 og rektor 4 ikke hadde god nok tillit til sine ansatte. HR- leder 4 syntes ikke det var vanskelig å delegere fordi hun hadde tillit til de ansatte. Tillit kan i følge sosial bytteteori ses som et bytte mellom leder og ansatt som bidrar til å skape en god relasjon dem i mellom (punkt 4.4.2.2). I følge selvbestemmelsesteori vil gode relasjoner øke individets tilhørighet og dermed stimulere motivasjon. Manglende tillit kan på den måten svekke ansattes tilhørighet og motivasjon. På en annen side kan det tenkes at HR- leder 1 og rektor 4 sin delegering innebar mer handlingsfrihet til ansatte enn det gjorde for HR- leder 4 sine ansatte. De syntes derfor det var vanskeligere å delegere. HR- leder 4 fortalte at delegeringen skjedde innenfor en ramme. Kanskje var denne rammen så liten at hun, til tross for delegering, i stor grad kontrollerte ansvarsområdene.

Noen av lederne mente ansvar medførte at ansatte knyttet eierskap til arbeidet. Ansvar gav ansatte tillatelse til å bestemme mer på egenhånd, derfor fikk de også økt eierskap til oppgavene. Eierskap vil trolig øke følelsen av at handlingene ansatte utfører utgår fra seg selv og er under egen kontroll. Individet vil i følge selvbestemmelsesteori da være autonomt. Det kan også tenkes at eierskapsfølelse øker sjansen for at oppgavene oppleves som en del av ansattes egen identitet. I så fall kan tildeling av ansvar bidra til integrert regulering: opplevelsen av at egne mål og verdier samsvarer med handlingene man utfører slik at den internaliserte reguleringen har blitt en del av individets egen identitet, da styrkes ansattes autonomi og indre motivasjon. Dersom ansatte føler eierskap til oppgavene, vil de trolig også ha en sterkere tilhørighet til arbeidet. Det kan tenkes at følelsen av å ha ansvar for en del av organisasjonen, motiverer ansatte til å yte ekstra for fellesskapets beste.

7.2 Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for kompetanseheving?

Informantene var opptatt kompetanseheving som en viktig motivasjonsfremmende faktor. Tilrettelegging for at ansatte fikk delta på kurs og ta videreutdanning ble sett på som gode tiltak for å øke ansattes ferdigheter, evner og kunnskap. Det å gi ansatte arbeidsoppgaver som de mestret, samt anerkjenne deres mestring gjennom tilbakemeldinger, ble av de fleste også fremhevet. Kompetansebekreftelse vil i følge Deci og Ryan (2000) øke opplevelsen av å være kompetent og dermed styrke individets motivasjon. I tillegg kan kompetanseutvikling fremmes ved å tilby kurs og utdanningsmuligheter. Dette vil også ha positiv innvirkning på ansattes tilhørighet fordi man føler seg verdsatt og investert i (ibid). Bandura (1986, 1997) hevder at mestringsopplevelser styrker ansattes mestringsforventninger. Økt mestringsforventning gir økt motivasjon som fører til større innsats og utholdenhet. Dermed er sjansen høyere for at man lykkes, og motivasjonen øker ytterligere.

7.2.1 Tilby kurs, videreutdanning og karrieremuligheter

Selvbestemmelsesteori hevder at tilfredsstillende av kompetansebehovet innebærer følelsen av å være effektiv i sitt miljø. For å stimulere denne følelsen må individet få praktisere og uttrykke sine kapasiteter, da styrkes individets motivasjon (punkt 3.1.2). HR- leder 2 og rektor 3 var opptatt av at ansatte måtte ta i bruk sin kurskompetanse. Enten fikk man oppgaver som krevde at man måtte anvende denne kompetansen, eller så måtte man videreformidle den ny-tilegnede kunnskapen til sine kolleger. De resterende seks informantene beskrev ingen plan for hvordan kurskompetansen skulle utnyttes. Det kan derfor stilles spørsmålstegn ved om de var gode nok til å ta i bruk kompetansen ansatte hadde tilegnet seg på kurs. HR- leder 1 erkjente at dette var tilfellet (punkt 6.2). I følge selvbestemmelsesteori vil kursdeltakelsen da ikke stimulere ansattes kompetansefølelse, og dermed heller ikke trigge deres motivasjon.

HR- leder 2 og rektor 3 mente videreformidling av kurskunnskap styrket formidlerens kompetanse, samtidig som det økte kompetansen til medarbeiderne. Selvbestemmelsesteori anser kunnskapsdeling som viktig for å øke opplevelsen av å inneha kompetanse og autonomi (punkt 4.3.3). Samarbeid blir sett på som et viktig tiltak for å fremme kunnskapsdeling. Seks

informanter vektla samarbeid. De anså samarbeid som et viktig tiltak for å styrke ansattes kompetanse, samtidig som det kunne øke deres tilhørighet til kollegiet.

Rektorene og HR- leder 1 og 4 opplevde at kostnadskutt gjorde det vanskeligere å tilby kurs. Deci et al. (2009) mener kompetanseutvikling kan fremmes ved å tilby utdanning eller andre kompetansefremmende tiltak. Tilbud viser at bedriften investerer i ansattes trening og utvikling. Dette er avgjørende for å opprettholde og videreutvikle ferdigheter, kunnskap og evner både for ansatte og bedriften som helhet. Investeringen kan også øke ansattes tilknytning til organisasjonen. Sosial bytteteori hevder at organisasjoner som investerer i sine ansatte, opplever positive tendenser i form av prososial motivasjon: økt ønske om å yte en innsats for organisasjonen. Økt innsats gir høyere sannsynlighet for å lykkes, dermed styrkes kompetanseopplevelsen (Bandura, 1986, 1997). HR- leder 2 og 3 fortalte at de hadde gode muligheter til å tilby kurs og videreutdanning. Det gav dem trolig en fordel når det gjaldt å tilfredsstille ansattes kompetanse- og tilhørighetsbehov, og stimulere deres motivasjon.

HR- leder 4 syntes ikke kursbegrensningen var problematisk fordi det fantes så gode muligheter innad i bedriften. I likhet med de andre HR- lederne viste hun til store karrieremuligheter for HR- ansatte. Ansatte fikk inntre i nye stillinger, som gav dem nye erfaringer og utfordringer. Økt breddeerfaring vil trolig styrke ansattes kompetanseopplevelse. Jobber som utvides til å omfatte flere og varierte arbeidsoppgaver vil i følge Deci et al. (2009) kunne skape optimale utfordringer, økt involvering og engasjement. I følge selvbestemmelsesteori forutsetter opplevelsen av å være kompetent at man lykkes med oppgaver som oppleves som utfordrende (punkt 3.1.2). Utfordringer gjør at kompetanse tilegnes og videreutvikles best mulig. Tre HR- ledere beskrev individuelle utviklingsplaner som skulle virkeliggjøre eventuelle ønsker om karriereopptrykk. Slike tiltak indikerer at det er høyt fokus i HR- miljøet på å stimulere ansattes utvikling og kompetanse, og dermed deres motivasjon.

En rektor fortalte at det var litt karrieremuligheter for lærerne, men at lærerne selv måtte skape denne karrieren. Ettersom ingen andre rektorer nevnte karrieremuligheter som et virkemiddel for å styrke lærernes kompetanse, har rektorene trolig ikke mange muligheter til å tilby lærerne videre karriere. Det kan derfor tenkes at det er vanskeligere for rektorer enn HR- ledere å tilrettelegge for varierte arbeidsoppgaver og nye utfordringer. HR- verdenen er stor og omfatter mange stillinger. Karrierestigen er derfor lengre innenfor HR- yrket enn

læreryrket. Lærerrollen begrenser seg hovedsakelig til undervisning i fag, hvor målene for fagene er fastsatt i læreplanen. Rektor 1 sa:

Hvis du har vært noen år og det går greit, så trenger du ikke å motivere så mye. Da er det heller å gjøre ting mer spennende så de ikke går i en slik en, ja at det blir kjedelig rett og slett..... Du kan ikke gjøre det samme hver gang, hele tiden. (punkt 6.2.1).

På den ene siden opplevde han at lærerne kjedet seg, noe som kan indikere at læreryrket i for liten grad byr på variasjon og utfordringer. På den andre siden mente han at han kunne tilby lærerne utfordringer ved at det var muligheter for å gjøre arbeidet deres mer spennende.

7.2.2 Tilrettelegge for mestring

Informantene anså arbeidsoppgavene som viktige for å kunne øke ansattes motivasjon og stimulere deres kompetanse. De mente en forutsetning for at oppgavene skulle motivere, var at ansatte lyktes med oppgavene. Selvbestemmelsesteori hevder kompetansen øker ved at man behersker ideelle utfordringer. Å beherske noe innebærer at man mestrer.

Selvbestemmelsesteori legger derfor også mestring til grunn for å øke kompetansefølelse, og dermed styrke individets motivasjon. Bandura (1986, 1997) mener at hver gang man lykkes med en oppgave øker mestringsfølelsen og dermed også kompetansefølelsen. McClelland (1985, ref. i Woolfolk, 2004) legger til at følelsen av å lykkes varierer med oppgavens vanskelighetsgrad. Teoretisk sett er det derfor viktig at ledere tilrettelegger for at ansatte opplever mestring, samt at oppgavene er moderat utfordrende.

Fem informanter mente en forutsetning for å kunne mestre arbeidsoppgavene var at oppgavene var begripelige for de ansatte. De fokuserte i denne sammenheng på forståelse. Ansatte måtte forstå hva som var forventet av dem for å kunne klare å løse oppgavene. Forståelsen ble skapt ved at leder uttrykte tydelig, på en åpen og ærlig måte, hva oppgaven innebar og hvilke eventuelle føringer som knyttet seg til oppgaven. Tydelig kommunikasjon ble også vektlagt av de tre resterende informantene. Ledernes beskrivelser minnet om Deci og Flaste (1996) sitt strukturbegrep, samtidig som det er eksempler på informerende språkbruk. Struktur referer til informasjonsmengden som gis, og hvor tydelig denne informasjonen er. En strukturert ledelse tar styringen når det trengs, gir tydelige retningslinjer, steg-for-steg direksjoner om nødvendig og markerer rammene for aktivitetene. Dette vil kunne føre til at ansatte bedre forstår hvilke strategier de bør ta i bruk for å løse arbeidsoppgaver,

opprettholder arbeidsinnsatsen frem mot planer og mål, og øker sin forståelse for hva som må til for å prestere. På den måten økes sannsynligheten for å mestre. Eksempler på informerende språkbruk, som bidrar til ansattes oppgaveløsning, er åpen, ærlig og direkte kommunikasjon. Selvbestemmelsesteori hevder at struktur og informerende språkbruk fremmer autonomi, og at autonomi må ligge til grunn for at kompetansefølelsen skal kunne styrkes (punkt 3.1.2). At informantene vektla tydelig kommunikasjon kan derfor bidra til å fremme autonomi- og kompetansefølelse blant ansatte.

HR- leder 2 var i tillegg til tydelighet opptatt av å gi begrunnelser. Gjennom å begrunne hvorfor ansattes arbeid var viktig, og vise dem hva deres arbeid ble brukt til, kunne hun øke ansattes forståelse av arbeidsoppgavene. Forståelsen styrket også oppgavens verdi. Begrunnelser er i følge selvbestemmelsesteori et viktig autonomistøttende bidrag, og dermed indirekte et kompetansefremmende bidrag (punkt 3.1.2). I likhet med HR- leder 3 mente HR- leder 2 at å se verdien i arbeidet man utførte virket motiverende. Dette synspunktet korrelerer med Banduras (1986, 1997) teori. Oppgavens verdi har betydning for hvor motiverte vi er. I tillegg til individets forventning om å nå et mål, vil motivasjon også være et produkt av verdien dette målet har for individet. Dersom målet eller arbeidsoppgaven betraktes som betydningsfull, økes motivasjon for å gå løs på oppgaven. På den måten økes også sannsynligheten for å oppleve mestring.

Mål var for HR- leder 1 og 4 og rektor 3, et viktig bidrag for å skape oppgaveforståelse. Det forutsatt at målene var konkrete. Konkrete mål tydeliggjorde hva som skulle leveres. Konkretisering kan også være et uttrykk for hva selvbestemmelsesteori betegner som tydelig kommunikasjon eller strukturering av arbeidstakernes hverdag (punkt 4.2.1 og 4.2.4). En slik ramme kan stimulere autonomi og kompetanse. Læreplanen representerer rammeverket lærerne skal forholde seg til. Den består av konkrete mål som lærer skal sørge for at elevene gjennomgår i løpet av et år. På denne måten kan læreplanen bidra til å gjøre arbeidsoppgavene tydeligere for lærerne. Tre HR- ledere fortalte at de i samarbeid med ansatte fastsatte mål hvert år, som inngikk i deres individuelle utviklingsplan. HR- ansatte er i motsetning til lærere med på å definere målene sine. Det kan tenkes at dette bidrar til at HR- arbeidere opplever målene som mer betydningsfulle, fordi de utgår fra deres egne ønsker. HR- leder 3 hevdet at det var avgjørende for ansattes motivasjon at arbeidsoppgavene baserte seg på ansattes egne verdier og interesser (punkt 6.4). Kun da mente han at arbeidet ble opplevd som betydningsfullt.

HR- lederne og rektor 3 og 4 var opptatt av å tilrettelegge for mestring gjennom å tilpasse arbeidsoppgavene ut fra den enkeltes behov. De mente det var viktig at leder lokaliserte hva som motiverte den enkelte. Ut i fra *det* kunne de tilrettelegge for mestring. For HR- lederne gjaldt det å finne ut om ansatte likte å jobbe i team eller selvstendig, med kortvarige eller langvarige prosjekter. Tilrettelegging omhandlet også for HR- leder 1 og rektor 4, å vurdere om den ansatte ønsket ”oppskrifter” for hvordan arbeidsoppgavene skulle løses, eller om de foretrakk å finne veien frem til målet på egenhånd. Etter at leder hadde lokalisert hva som trigget den enkelte, kunne man tilrettelegge arbeidsoppgavene. Individuell tilrettelegging vil trolig øke ansattes forutsetninger for å lykkes med oppgaver. Mestring styrker i følge Bandura (1986, 1997) individets kompetanse. HR- lederne viste i større grad enn rektorene, til forhold de kunne påvirke for å tilrettelegge ut i fra ansattes behov. Jeg fikk derfor inntrykk av at HR- ledernes sjanser for individuell tilrettelegging var større enn rektorenes. Tre rektorer uttrykte tydelig at ytre føringar svekket lærernes autonomi (punkt 6.1.3). Føringene gjør det muligens vanskeligere for rektorene å tilpasse arbeidsforholdene til den enkelte. Mens HR- lederne beskrev fleksible føringar, beskriv rektorene mer fastsatte føringar. Selvbestemmelsesteori understreker at autonomi er en forutsetning for at kompetansebehovet kan tilfredsstilles (punkt 3.1.2).

7.2.3 Annerkjennelse av ansattes kompetanse

Informantene uttrykte enten direkte eller indirekte at det var viktig at de så den ansattes kompetanse. På den måten forsterket kompetansen seg. Kompetansebekreftelse innebærer å bli sett, respektert og anerkjent, og regnes som viktig for å stimulere ansattes kompetanse (punkt 4.3.2). Hvor godt leder klarer å se den enkeltes kompetanse avhenger trolig av antall ansatte og hvor delaktig leder er i ansattes hverdag. Det fremgår av tabellen side 56 at rektorene hadde flere ansatte å forholde seg til enn HR- lederne. Av den grunn var det muligens lettere for HR-lederne enn rektorene, å se og anerkjenne ansattes kompetanse. Rektor 3 fortalte at han syntes det var utfordrende å legge merke til ansattes kompetanse ettersom han var leder for 70 personer (punkt 6.3.1.1). Til tross for dette gav han beskrivelser som indikerte at han i stor grad var delaktig i lærernes hverdag. I likhet med rektor 4 var han opptatt av å delta i undervisningen, være til stede i friminuttene og ha en ”åpen dør politikk”.

Det kan tenkes at denne tilstedeværelsen fremmet lærerens opplevelse av å bli sett, blant et stort kollegium.

Hovedsakelig tok lederne i bruk verbal tilbakemelding for å vise at de anerkjente ansattes kompetanse. Flere studier bekrefter at tilbakemeldinger vil kunne stimulere kompetanse (Deci 1971; Fisher, 1978, referanser i Gangé & Deci, 2005). HR- lederne og rektor 3 og 4 brukte ros for å motivere ansatte. I følge selvbestemmelsesteori har ros positive konsekvenser for motivasjon. Ros anses som en form for informerende tilbakemelding som virker autonomistøttende. Videre kan ros som omhandler ytelse eller kompetanse generere den positive sammenhengen mellom kompetanse og indre motivasjon (punkt 4.3.2). Informantene var opptatt av at rosen skulle være prestasjonsrettet. HR- leder 2 og 3 mente også at ros og andre former for tilbakemeldinger måtte være konkrete. Tilbakemeldinger skulle spesifikt beskrive hva ansatte var gode til. Da ble det lettere å ta til seg tilbakemeldingen og bruke den konstruktivt. Bandura (1997) hevder spesifikk tilbakemelding om en prestasjon vil kunne styrke ansattes mestringsforventning. Høyere mestringsforventning bidra til at man gjør en ekstra innsats, våger å prøve nye strategier eller arbeider hardt nok til å kunne lykkes. Mestring fremmer i følge ham, andre teoretikere og selvbestemmelsesteori, kompetanse og motivasjon. (Deci, 1975; Harter & Connell, 1984; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998, referanser i Thuen, 2007).

HR- leder 1 og 3 og 4 gav konkrete tilbakemeldinger blant annet i form av karakterer. Èn karakter målte atferd, og èn målte faglig prestasjon. Karakterer er en form for evaluering. Selvbestemmelsesteori hevder at evaluering og andre former for overvåking er eksempler på kontrollerende handlinger som svekker individets autonomi og dermed deres indre motivasjon (punkt 3.2.1). Karakterer kan derfor ha en demotiverende effekt. HR- leder 1 og 4 var imidlertid av den oppfatning at karakterer kunne fremme motivasjon, men at dette var kulturelt betinget (punkt 6.2.3). De opplevde at ansatte fra andre land enn Norge i større grad ble motivert av karakterer, enten på grunn av vane eller fordi de likte å vite hvor de befant seg på skalaen: blant de beste eller ikke. Selvbestemmelsesteori omtaler ikke kulturelle forskjeller i motivasjon. Behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet regnes som universelle fordi de anses som viktige for menneskelig fungering generelt, og gjelder i alle kulturer og i alle faser av et menneskets liv (punkt 3.1)

7.3 Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge for tilhørighet?

Informantene mente ansattes tilhørighet til arbeidsplassen var viktig for å være motivert. Alle vektla tilhørighet til medarbeidere, og noen også tilhørighet til arbeidsoppgavene. Det å være en del av noe større enn seg selv var i seg selv motiverende. I følge selvbestemmelsesteori vil tilknytning til miljøet bidra til tilhørighet. Tilhørighet anses som et grunnleggende menneskelig behov alle streber etter å tilfredsstille. Tilfredsstilles behovet, økes ansattes motivasjon, og internaliseringsprosessen som gjør at ytre motiverende faktorer oppleves som indre motiverende styrkes (punkt 3.3). Flere informanter brukte ”mennesket”, ”folk”, ”alle”, og ikke bare ”ansatte” da de omtalte viktigheten ved tilhørighet. Dette kan tolkes som at de, i likhet med selvbestemmelsesteori, anså tilhørighet som grunnleggende for mennesker generelt.

Selvbestemmelsesteori benytter tilhørighet i positiv forstand. Tilhørighet relateres til indre motivasjon og internalisering, som begge har positive effekter på arbeidstakernes velvære, jobbtilfredshet og produktivitet (punkt 3.1.4). Èn av rektorene antydte derimot at tilhørighet kunne redusere produktiviteten. For sterk tilhørigheten kunne føre til at fokuset ble flyttet vekk fra arbeidsoppgavene og over på andre sosiale aktiviteter. Tre andre informanter viste også til negative sider ved tilhørighet. For sterk tilhørighet kunne true organisasjonens fornyelsesevne, eller for nær relasjon mellom rektor og lærer kunne skape splid innad i personalet (punkt 6.3). Til tross for disse uttalelsene var lederne enige i, slik selvbestemmelsesteori hevder, at tilhørighet kan stimulere ansattes motivasjon. Det handlet for dem, i denne sammenheng, om å finne en balanse som gjorde at ansatte følte tilhørighet, men ikke i for stor grad.

7.3.1 Relasjonsetablering

I likhet med selvbestemmelsesteori mente de fleste informantene direkte eller indirekte at tilhørighet ble skapt ved å etablere gode relasjoner til ansatte. Flere sa i den sammenheng at de kjente eller begynte å kjenne sitt personale. Dette indikerer at lederne hadde etablert relasjoner til sine ansatte. Informantene viste til flere forhold som kunne skape, eller positivt påvirke, den allerede eksisterende relasjonen mellom seg og ansatt. For sju av dem var det

grunnleggende at ansatte følte seg sett av leder. Hovedsakelig så lederne de ansatte gjennom å være en støttende leder som brydde seg om, og satte pris på, sine ansatte. Forskning tyder på at ledere som bryr seg og setter pris på sine ansatte, vil kunne utvikle positive relasjoner til de ansatte (Deci & Ryan, 2000; Connell & Wellborn, 1991; Bretherton & Munholland, 1999, referanser i Thuen, 2007). Selvbestemmelsesteori fremmer også et slikt syn (punkt 3.1.3 og 4.4).

Informantene ble bedt om å utdype hva de konkret gjorde for å gi ansatte følelsen av å bli sett. For noen handlet det om de små tingene: huske å gratulere ansatte med dagen og spørre dem hvordan de hadde det. Tre rektorer var opptatt av å være delaktige i arbeidstakernes hverdag, blant annet ved å være til stede i klasserommet. Tilbakemeldinger på utført arbeid var for alle viktig. Det kunne både fremme kompetanse og tilhørighet. Videre var de opptatt av å lytte til ansatte. De fleste var også opptatt av å lære den enkelte å kjenne slik at de kunne tilrettelegge arbeidet ut i fra ansattes individuelle behov. Beskrivelsene de gav, vitner om ledelse preget av empati, omsorg og involvering, og korrelerer godt med selvbestemmelsesteori og sosial bytteteoris syn på hvordan man kan fremme gode relasjoner (punkt 3.1.3, 4.4 og 4.4.2.2). I tillegg samsvarer informantenes tiltak med noen av selvbestemmelsesteoris eksempler på autonomistøttende handlinger: å akseptere andres perspektiver gjennom aktiv lytting og støtte. Ledere som interesserer seg, bryr seg og lytter, stimulerer, i følge Adler (2001, ref. i Schiefloe, 2008), også ansattes kompetanse. På den måten kan lederes evne til å bygge gode relasjoner være viktig for å tilfredsstille ansattes tre grunnleggende psykologiske behov, som i følge selvbestemmelsesteori fremmer optimal motivasjon.

7.3.2 Å være tett på - kontroll eller autonomistøtte

Tre rektorer og én HR- leder brukte betegnelsen ”tett på” som en samlebetegnelse for det å se og være til stede for ansatte, bry seg om og støtte dem. Skolevandring var et tiltak som for rektor 3 og 4 inngikk i det å være tett på. Tiltaket innebar at rektor var til stede i klasserommene og vurderte lærerens arbeid. Dette for å sikre seg at arbeidet ble utført på en tilfredsstillende måte. Til tross for at rektorene hadde gode intensjoner med skolevandring: å stimulere til trygghet, tilhørighet og motivasjon, kan denne måten å være tett på, i følge selvbestemmelsesteori, oppfattes som en form for overvåking (punkt 3.2.2). I så fall kan lærerne føle seg kontrollert og kjenne seg presset til å føle, tenke eller handle på en bestemt måte. Handlinger som oppleves som kontrollerende svekker individets autonomi og

motivasjon. Samtidig er det tenkelig at ”tett på-lederskap” kan medføre at ansatte føler ledelsen ikke har tillit til dem. Dersom ansatt opplever manglende tillit, kan relasjonen mellom leder og ansatt påvirkes negativt. I følge selvbestemmelsesteori kan tilhørigheten da svekkes. Begge rektorene fortalte at å være tett på kunne føre til at forholdet mellom leder og ansatt ble dårligere (punkt 6.3.1.1).

På en annen side kan det tenkes at skolevandring representerer en nødvendig grad av kontroll. Forskning viser at ledere bør ha kontroll i form av å ha oversikt og gi førende rammer eller retningslinjer for aktivitetene. Tydelig ledelse blir fremhevd som viktig for en godt fungerende skole. God ledelse bidrar til å skape forhold der lærerne kan utøve sin rolle effektivt, noe som gir bedre elevresultater (Leitwood, Day, Sammons, Harri & Hopkins, 2007; Muijs, 2011, referanser i Ertesvåg, 2012). Rektor 3 fortalte at lærerne tilbrakte mesteparten av tiden i klasserommet, noe som gjorde det vanskelig for ham å se den enkelte (punkt 6.3.1.1). Beskrivelsen indikerer at lærerne har stor grad av frihet, og blir i liten grad kontrollert i sin undervisningstid. Derfor er skolevandring muligens nødvendig for å kunne ha en viss grad av kontroll. Selvbestemmelsesteori hevder at autonomi forutsetter grenser og retningslinjer, men at denne form for struktur må være autonomistøttende framfor kontrollerende (punkt 4.2.4). Både rektor 3 og 4 sa at de ikke ønsket å være kontrollerende ledere. De ville at ansatte skulle lykkes med oppgavene sine og brydde seg om og støttet sine ansatte. Dette øker trolig sjansen for at lederne fremstod som autonomistøttende framfor kontrollerende. En autonomistøttende leder vil i følge selvbestemmelsesteori ikke bare kunne øke ansattes autonomiopplevelse, men også kunne bedre leder-ansatt relasjonen.

7.3.3 Fremme kollektivitet

HR- lederne og rektor 3 og 4 vektla opplevelsen av å være en del av en større helhet, for å fremme ansattes tilhørighet og motivasjon. De var opptatt av å fremme det kollektivistiske framfor det individualistiske. Selvbestemmelsesteori definerer tilhørighet som det å ha tilknytning til en gruppe eller et samfunn (punkt 3.1.3).

Informantene mente at sosiale aktiviteter og møteplasser både på og utenfor arbeidsplassen fremmet kollektivitet. Det samme gjorde samarbeid. De opplevde at samarbeid både styrket ansattes relasjoner til hverandre, og sørget for kunnskapsdeling dem i mellom. På den måten styrket samarbeid både ansattes tilhørighet og kompetanse. Samarbeid gjør det mulig å bygge

relasjoner mellom mennesker (punkt 4.4.2.1). Ledernes tilretteleggelse for samarbeid vil derfor kunne øke ansattes tilhørighet, ettersom selvbestemmelsesteori hevder relasjoner ligger til grunn for tilhørighet. Samarbeid innebærer at aktører yter en innsats for å nå et felles mål. Flere informanter mente felles mål styrket kollektiviteten. Læreplanen kan bidra til å sikre at lærerne har felles mål. Den kan derfor være et nyttig verktøy for å fremme kollektivitet og samarbeid, og dermed relasjoner og tilhørighet. Samtidig kan det tenkes at tilhørighet til kollegiet gjør at ansatte blir motivert til å yte ekstra for fellesskapets beste. Rektor 3 beskrev at det var gjennom å fokusere på kollektivet at han kunne stimulere den enkeltes motivasjon ytterligere: ”Men det er jo vi samlet, og det er jo det jeg må tenke som leder for denne skolen: det er jo den samlede gnisten og motivasjonen der, som er .. det der plusspotensialet som jeg skal ta ut.” (punkt 6.3.2).

To av HR- lederne fokuserte i større grad på selvstendige mål, enn felles mål. De vektla den enkeltes utviklingsplan som innebar individuelle mål. Utviklingsplanen kan trolig styrke HR-ansattes autonomi. Selvbestemmelsesteori beskriver autonomi som følelsen av at handlinger utgår fra egne verdier og mål. HR- ansatte var selv med på å definere målene i utviklingsplanen. Det gir i tillegg økt opplevelse av medbestemmelse å få lov til å delta i starten av arbeidsprosesser (punkt 3.1.1). Egendefinerte mål kan bidra til økt tilknytning til arbeidsoppgavene, fordi ansatte i større grad føler at de identifiserer seg med, og knytter eierskap til arbeidet. På en annen side fremmer gjerne ikke selvstendige mål kollektiv tilhørighet og samarbeid i like stor grad som felles mål gjør. Selvbestemmelsesteori hevder tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet skjer gjennom tilknytning til gruppen eller samfunnet. I et tilhørighetsperspektiv er det derfor viktig at HR- lederne ikke lar individualitet gå på bekostning av kollektivitet.

HR- yrket skiller seg fra læreryrket blant annet ved at HR- ansatte i større grad enn lærere har ulike typer utdannelse. Lærerne har stort sett samme utdannelse. Dette fellesgrunnlaget knytter kanskje lærerne tettere sammen enn HR- lederne. Ulik utdannelse gir ulik kompetanse. En konsekvens av det kan være at HR- ansatte blir mer avhengig av hverandres kompetanse for å klare å løse arbeidsoppgavene. Avhengighet kan muligens styrke samholdet dem i mellom. Kompetansedeling kan også betraktes som et gjensidig bytte mellom ansatte. Bytter gjør det mulig å bygge relasjoner mellom mennesker (punkt 4.4.2.1). Tilhørighet hviler i følge selvbestemmelsesteori på relasjoner.

8 KONKLUSJON

Innledningsvis aktualiserte jeg studiens tema ved å vise til hvilke positive effekter arbeidsmotivasjon har på individ, bedrift og samfunnsnivå. Motiverte arbeidere jobber bedre, er mer lojale og tar i et ekstra tak når det trengs (Kuvaas & Dysvik, 2009), som resulterer i økt produksjon og personlig velvære. Flere ledelsesteorier hevder en sentral lederoppgave er motivering av ansatte (Klemsdal, 2013). I studien har jeg derfor ønsket å få fatt i lederes tanker og meninger omkring motivasjonsfremmende tiltak, samt få innblikk i hvilke muligheter og eventuelle begrensninger ledere har i arbeidet med å motivere sine ansatte. Det overordnede forskningsspørsmålet lyder som følger:

Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon?

I dette avsluttende kapittelet vil jeg besvare forskningsspørsmålet gjennom å trekke frem studiens viktigste hovedfunn. I den sammenheng ønsker jeg å understreke at oppgavens signifikans: dens konklusjoner, skal tolkes med varsomhet grunnet liten utvalgsstørrelse.

8.1 Hvordan kan ledere stimulere ansattes motivasjon?

Studien illustrerer at flere motivasjonsfremmende faktorer som selvbestemmelsesteori legger til grunn også vektlegges av informantene. De fleste lederne mente de kunne stimulere ansattes motivasjon gjennom å tilrettelegge arbeidsforhold som kunne styrke ansattes autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Flere av tiltakene informantene viste til kan ut fra selvbestemmelsesteori betegnes som ***autonomistøttende handlinger***. Lederne var opptatt av at ansatte skulle ha ***medbestemmelse***. Medbestemmelse innebar involvering av ansatte gjennom fellessamtaler, medbestemmelsessamtaler og dialoger. I samtalene lyttet leder til ansattes ønsker og behov. Beretningene deres korrelerer med selvbestemmelsesteori sine beskrivelser for hvordan man kan ***se den ansattes perspektiv***. Dialoger som baserer seg på aktiv lytting fører til at individets

perspektiv anerkjennes og aksepteres. Da fremmes opplevelsen av autonomi. **Handlingsfrihet** var et eksempel på hvordan medbestemmelse kunne utøves. Hovedsakelig ble handlingsfrihet beskrevet som ansattes mulighet til å selv bestemme hvordan arbeidsoppgaver skulle løses, som i følge selvbestemmelsesteori definerer autonomi. Å få lov til å ta avgjørelser og selv velge metode for oppgaveløsning er eksempler på autonomistøttende handlinger, som også er med på å ansvarliggjøre individet. Flere av informantene var opptatt av å **gi ansatte ansvar** gjennom å delegere arbeidsoppgaver. Autonomi må i følge selvbestemmelsesteori skje i en kontekst som inkluderer **struktur**, adekvate mål og grensesetting. Struktur referer til informasjonsmengden som gis, og hvor tydelig denne informasjonen er. På den måten inkluderer strukturen også rammene for aktivitetene. Informantene vektla **tydelig kommunikasjon**. Gjennom å tydelig kommunisere arbeidsoppgavene til ansatte, ble de blant annet klar over hva oppgavene innebar og hvilke rammer de måtte forholde seg til. I følge selvbestemmelsesteori representerer denne form for ledelse også en form for **informerende språkbruk** som virker autonomifremmende.

Informantenes uttalelser stemte til tider godt overens med selvbestemmelsesteori og Banduras (1986, 1997) meninger om hva som kan styrke ansattes **kompetanseopplevelse**. Lederne vektla **kurs- og videreutdanningstilbud** som viktige tiltak for kompetanseheving. Flere informanter var i den sammenheng opptatt av **kompetansedeling**, eksempelvis ved at ansatte måtte lære fra seg kunnskapen de hadde ervervet på kurs, eller at leder tilrettela for **samarbeid**. Kompetansedeling stimulerer i følge selvbestemmelsesteori ansattes kompetanse, og samarbeid fremheves som et nyttig tiltak for å drive kompetansedeling. Deci et al. (2009) viser også til at kompetanseutvikling kan fremmes ved å tilby ansatte muligheten til å utdanne seg eller videreutvikle sin kompetanse. Videre mente informantene at arbeidsoppgaver kunne øke ansattes kompetansefølelse, forutsatt at man mestret oppgavene. I ulik grad var de opptatt av å tilrettelegge for **mestring**. Noen hadde fokus på å gi ansatte nok tid til å klare å fullføre oppgavene. Andre var opptatt av **tilrettelegging** ut i fra den enkeltes behov, samt gjøre oppgavene forståelige gjennom **tydelig kommunikasjon, konkretisering av mål og begrunnelser**. Bandura (1986, 1997) hevder **mestringserfaringer** styrker ansattes **mestringsforventning**. Vår forventning om å mestre utgjør en av de faktorene som har størst effekt på motivasjon. Informantene mente kompetansefølelsen ble ytterligere forsterket dersom leder så ansattes kompetanse. **Kompetansebekreftelse** er i følge selvbestemmelsesteori kompetansefremmende. Teorien hevder i likhet med informantene at **tilbakemeldinger** kan brukes for å vise ansatte at man har sett deres kompetanse.

Informantene viste til ulike forhold som kunne styrke ansattes opplevelse av *tilhørighet*. De knyttet tilhørighet til *relasjon*. Flere var opptatt av å bli kjent med ansatte gjennom samtaler. Dialoger kunne skape en opplevelse av at leder *brydde seg* om ansatte og *så dem*. Noen vektla også å *sette pris på* og *akseptere ansatte*, og alle var opptatt av å *lytte* til ansattes meninger. Slike verdier kan, i følge sosial bytteteori, være uttrykk for positive bytter mellom aktører, som bidrar til å fremme gode relasjoner dem i mellom. Tilhørighet hviler, i følge selvbestemmelsesteori, på gode relasjoner. Teorien forklarer at tilhørighet fremmes ved at man bryr seg. Dette bidrar til at en god relasjon mellom leder og ansatt kan bli etablert. Gode relasjoner vil kunne øke ansattes tilknytning til leder, og muligens også øke deres tilhørighet til arbeidsplassen. Videre var informantene opptatt av tilrettelegging for *samarbeid* fordi det kunne knytte kollegiet tettere sammen. Flere eksempler for hvordan leder kunne øke kollektivitets følelsen var: å *sette felles mål* og sørge for *sosiale aktiviteter* og *møteplasser*, både på og utenfor arbeidsplassen. Tiltakene hadde til formål å skape opplevelsen av at man var en del av en større helhet. Selvbestemmelsesteori definerer tilhørighet som følelsen av å være tilknyttet andre individer, en gruppe og/eller et samfunn. Så langt det lot seg gjøre tilrettela lederne også for at ansatte fikk *kurs- og utdanningstilbud*. I følge selvbestemmelsesteori styrker slike tilbud ansattes tilhørighet fordi det viser at man er opptatt av å ivareta og investere i deres trening og utvikling.

Tiltakene viser hvordan ledere på mange måter kan stimulere ansattes motivasjon, gjennom å fokusere på å styrke deres autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Videre belyser studien noen muligheter og begrensinger ledere har i arbeidet med å motivere ansatte. Alle informantene opplevde å ha muligheter til å kunne stimulere ansattes motivasjon, men HR- lederne syntes å ha flere muligheter enn rektorene. HR-lederne hadde lederansvar for langt færre ansatte enn rektorene. Deres forutsetninger for å stimulere den enkeltes motivasjon var derfor trolig bedre enn rektorenes. Jeg opplevde at HR- lederne også hadde et fortrinn når det gjaldt å tilrettelegge for kompetanseheving, samt en annen forutsetning for autonomitilretteleggelse. HR- ledernes muligheter til å tilby karriereutvikling og jobbrotasjon ble ansett for å være viktige kompetanse- og motivasjonsfremmende tiltak. Deci et al. (2009) mener slike tiltak vil kunne skape optimale utfordringer, og dermed stimulere ansattes kompetanse. Rektorene hadde ikke mulighet til å tilrettelegge for lærernes videre karriere. Tre rektorer gav også klart uttrykk for at ytre føringar svekket lærernes autonomi. I tillegg til at

føringene begrenset deres mulighet til å være autonomistøttende. Rektorene måtte både imøtekomme politiske og økonomiske føringar og ivareta lærernes ønsker. Dersom kravene kolliderte med lærernes ønsker, var det vanskelig å være autonomistøttende. HR- ansattes føringar var ikke av samme omfang og heller ikke like fastsatte. Føringene ble derfor ikke i like stor grad betraktet som et problem i forhold til å kunne ivareta ansattes autonomi. Studien gir med dette et innblikk i hvordan ulike arbeidsbetingelser gir ulike forutsetninger for hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon.

8.2 Studiens bidrag

Forskning som støtter selvbestemmelsesteori er i stor grad utført i skolen eller andre felt enn næringslivet. Derfor er det behov for økt forskning på selvbestemmelsesteori i næringslivet (Gagné & Deci, 2005; Kuvaas & Dysvik, 2012). Min studie er et lite bidrag i den retning. Behovet for forskning styrkes ytterligere ettersom forskning viser at ledere har begrenset kunnskap om hva som motiverer ansatte og hvorfor (Briner & Rousseau, 2011, ref. i Kuvaas & Dysvik, 2012). Muligens har studien påvirket lederne til å bli enda mer bevisst på hva de gjør, og kan gjøre for å motivere sine ansatte. Denne studiens empiri viser at seks av mine åtte informanter hadde gode kunnskaper og refleksjoner omkring hvilke faktorer som styrker ansattes motivasjon. Deres beretninger gir konkrete eksempler for hvordan ledere kan stimulere ansattes motivasjon. I tillegg til at studien bidrar til å skape økt forståelse for hvorfor tiltakene motiverer. Studien er derfor spesielt nyttig for ledere.

Informantenes oppfatninger var ikke alltid i tråd med selvbestemmelsesteori. Lederne var opptatt av det individuelle aspektet ved motivasjon. Noen ansatte motivertes av liten handlingsfrihet. Det opplevdes trygt å få tydelige retningslinjer for hvordan arbeidsoppgavene skulle løses. Andre ønsket stor handlingsfrihet. Retten til å selv få bestemme hvordan oppgavene skulle utføres var motiverende. I følge selvbestemmelsesteori vil tilfredsstillelse av autonomi stimulere individets motivasjon. Autonomi omfatter hovedsakelig individers handlingsfrihet. På bakgrunn av dette kan studien bidra til refleksjoner og diskusjoner omkring hvilke faktorer og tiltak som fremmer motivasjon.

8.3 Forslag til videre forskning

Det er allerede konstatert at det er behov for mer forskning på selvbestemmelsesteori i organisasjoner (Gagné & Deci, 2005; Kuvaas & Dysvik, 2012). I tilknytning til min studie vil det være behov for forskning som baserer seg på langt større utvalgsstørrelse. Det øker sannsynligheten for å kunne generalisere studiens funn, samt finne nye funn. Oppgavens begrensninger medførte også at å intervju ledernes ansatte ville blitt for omfattende. Det hadde vært interessant å studert om ledernes meninger om motivasjonsfremmende tiltak faktisk ble utført i praksis. Forskning viser at lederes beskrivelser av hva de gjør, ikke nødvendigvis stemmer overens med ledernes praksis (Alvesson & Svenningsson, 2003). Dersom ledernes beskrivelser ble realisert, ville det vært spennende å se om tiltakene hadde den ønskede motiverende effekten på ansatte. Et forskningsprosjekt i større skala som både omfatter ledere og ansatte fremmes som et forslag.

Videre ville det vært interessant om forskning i større grad kunne studert hvilke muligheter ledere innenfor privat sektor og offentlig sektor har i forhold til å motivere sine ansatte. Studien indikerer at det er noen forskjeller mellom HR-ledernes og rektorenes muligheter for å kunne stimulere ansattes motivasjon. Økonomi, ledelsespenn og ytre føringer er trolig noen blant flere faktorer som påvirker ledernes muligheter. Økt forskning på området kunne også kastet lys over lederes eventuelle begrensninger når det gjelder å fremme ansattes motivasjon. Kanskje har privat og offentlig sektor noe å lære av hverandre.

9 LITTERATURLISTE

Alvesson, M., & Svenningsson, S. (2003). Good visions, bad micro-management and ugly ambiguity: Contradictions of (non)leadership in a knowledge intensive organization. *Organization Studies*, 24(6), 961-988.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll - om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dalland, O. (2002). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.

Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: understanding self-motivation*. New York: Penguins Books.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
Hentet 10. oktober 2013, fra
<http://www.selfdeterminationtheory.org/domains/basic-psychological-needs-domain/>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.

- Deci, E. L., & Gagné, M. (2005). Self-Determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(1), 331-362. Hentet 10. oktober 2013, fra http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2005_GagneDeci_JOB_SDTtheory.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Stone, D. N. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(1), 75-91. Hentet 10. oktober 2013, fra http://sdtheory.s3.amazonaws.com/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, & Kalleberg, R. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi. Hentet 21. september 2013, fra [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20teologi%20\(2006\).pdf?epslanguage=no](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20teologi%20(2006).pdf?epslanguage=no)
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2008). The Relationship between perceived training opportunities, work motivation and employee outcomes. *International Journal of Training and development*, 12(3), 138-157.
- Dysvik, A. (2010). An inside story - is self-determination the key? Intrinsic motivation as mediator and moderator between work and individual motivational sources and employee outcomes. Doktoravhandling, BI Norwegian School of Management, Oslo, Oslo.
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 367-387.
- Dysvik, A., Kuvaas, B., & Gagné, M. (2013). An exploration of the unique, synergistic, and balanced relationships between basic psychological needs and intrinsic motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 1050-1064. Hentet 11. november 2013, fra http://www.researchgate.net/publication/255818086_An_exploration_of_the_unique_synergistic_and_balanced_relationships_between_basic_psychological_needs_and_intrinsic_motivation

Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skular*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Facteau, J., Dobbins, G., Ladd, R., Kudish, J., & Rusell, J. A. (1995). The Influence of general Perceptions of the Training Environment on Pretraining Motivation and Perceived Training Transfer. *Journal of Management*, 21(1), 1-25.

Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.

Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Homans, G. C. (1961). *Social Behavior*. London: Routledge.

Haukedal, W. (2008). Arbeidsmotivasjon i estetisk perspektiv. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 45(3), 258-264

Jackobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Karlsen, R. (2014, 26. mars). *Skoleleder*. Hentet 29. mars 2014, fra Utdanning.no <http://utdanning.no/yrker/beskrivelse/skoleleder>

Klemsdal, Lars (2013). *Hva trenger vi ledere til? Organisering og ledelse i komplekse arbeidssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2009). Perceived investment in employee development, intrinsic motivation, and work performance. *Human Resource Management Journal*, 19(3), 217- 236.

Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser - evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Latham, G. P., & Pinder, C. C. (2005). Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 485-516.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Malterud, K. (2004). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning, en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations*. New York: The Free Press.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Ny kompetanse. Grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk*. NOU 1997:25. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste. Hentet 10. oktober 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1997/nou-1997-25.html?id=141157>
- Polit, D.F., & Hungler, B. P. (1999). *Nursing Research: Principles and Methods*. Philadelphia: Lippincott.
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Jang, H. (2007). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. Schunk & B. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (s. 223-244). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. I J. Jacobs (Red.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental Perspectives on Motivation* (s. 1-56). University of Nebraska Press, Lincoln.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An Organismic-dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-36). New York: University Of Rochester Press, Rochester.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1585.
- Schiefloe, M. P. (2008). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (2008). Motivational and Self-regulated Learning. Theory, *Research and Application*. New York: Oxford University Press.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. London: sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsbokforlaget.
- Steiro, T. J., & Torgersen, G-E. (2011). *Bedre motivasjon- Praktisk tilnærming for å skape drivkraft hos deg og andre*. Stjørdal: Læringsforlaget DA.
- Spurkeland, J. (2011). *Prestasjonshjelp: hvordan gjøre andre gode?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thuen, M. E. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students*. Doktoravhandling, Universitetet i Bergen, Bergen. Hentet 12. november 2013, fra https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2369/Main_Thesis_Elin_Thuen.pdf?sequence=21
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation. Metaphors, Theories and Research*. California: Newbury Park Sage.
- Widerberg, K. (2011). *Historien om kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered - the concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Aadland, E. (2004). *"Og eg ser på deg": vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørlags gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kamil Øzerk

Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo

Postboks 1092 Blindern

0317 OSLO

Vår dato: 02.10.2013

Vår ref: 35547 / 2 / ISL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35547	<i>Motivasjon i et lederperspektiv</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kamil Øzerk</i>
<i>Student</i>	<i>Anja Veland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Anja Veland Peder Klows gate 42 4010 STAVANGER

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrr-svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.uit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.08.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Motivasjon i et ledelsesperspektiv”

Bakgrunn og formål

Forskning viser at motiverte medarbeidere jobber bedre, er mer lojale og tar i et ekstra tak når det trengs. Slike funn ligger til grunn for min interesse for motivasjon generelt, og motivasjon i arbeidslivet spesielt. Formålet med studien er å få innblikk i lederes tanker og meninger omkring hvordan de kan motivere sine ansatte. Hvilke virkemidler kan ledere ta i bruk? Hvordan kan ledere tilrettelegge for kompetanseutvikling? Hovedproblemstilling lyder som følger: *Hvordan kan ledere tilrettelegge for indre motivasjon og autonomi blant ansatte?* Underliggende problemstilling vil være: *Er det forskjell mellom ledere i offentlig- og privat sektor når det gjelder fokus på ytre og indre motivasjon?*

Prosjektet er et mastergradsstudiet, ved UiO. Det veiledes av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, tidligere Senter for atferdsforskning ved UiS. Veileder er professor Edvin Bru. Han representerer en ekstern oppdragsgiver ettersom jeg studerer ved UiO, men bor i Stavanger.

De blir forespurt om å delta i prosjektet ettersom jeg ønsker å intervju personer i ledende stillinger. Dette fordi jeg håper å få innsikt i motivasjon ut i fra et lederperspektiv. Utvalget er trukket ved hjelp av mail og/eller telefonkontakt. Opplysninger som er å finne på skoler og bedrifters hjemmesider.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studiens datainnsamling vil bli utført i form av intervjutaking. Dette krever aktiv deltagelse fra hver informant i form av opplysninger om egne tanker og refleksjoner omkring oppgavens tema. Det vil på forhånd bli tilsendt, via mail, et skriv som gir en overordnet oversikt over temaene for intervjuet. Spørsmålene vil omhandle tilrettelegging, sosial struktur, relasjonsbygging, handlingsrom, selvbestemmelse, veiledning, tilbake rapportering og medarbeidersamtale. Cirka varighet for intervjuet er satt til 1-1,5 time. Data registreres ved hjelp av lydopptak og notering underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det vil kun være min veileder og meg som har tilgang til personopplysninger. Ditt navn vil lagres adskilt fra øvrige data (lydbåndopptak, transkripsjon og noteringer), slik at konfidensialitet ivaretas.

Deltakerne i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. De og bedriften eller skolens navn vil ikke bli nevnt. I tillegg vil geografisk område heller ikke kunne lokaliseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.05.14. Etter at sensur foreligger, ca. i midten av august, vil personopplysninger og lydbåndopptak slettes. Transkriberte intervju vil bli matrikulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Anja Veland: 92461738.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide til informantene

Innledning

1. Hvordan jobber du som leder med motivasjon og arbeidslyst blant dine ansatte?

Kompetanse

Jeg er blant opptatt av hvordan motivasjon kan bedres ved å øke medarbeidernes opplevelse av kompetanse.

2. Hvordan mener du at kompetanse og kompetanseutvikling, er viktig med hensyn til motivasjon?

Tilhørighet

Jeg er også opptatt av hvordan motivasjon kan bedres ved å arbeide med relasjoner mellom ledere og medarbeidere, og mellom medarbeidere.

3. Hvordan ser du på sammenhengen mellom tilhørighet og motivasjon (blant ansatte)?

Autonomi

Jeg er opptatt av hvordan motivasjon kan bedres ved å gi medarbeidere autonomi eller medbestemmelse. ”*Autonomy involves acting with a sense of volition and having the experience of choice*” (Deci & Ryan 1985 i Reeve, Ryan, Deci & Jang, 2007:230). Autonome individer opplever valgfrihet, og føler at de handler ut i fra egne fri vilje.

4. Hva tenker du om betydningen av autonomi eller medbestemmelse for ansattes motivasjon?

Vedlegg 4

Intervjuguide

INNLEDNING

Hvor lang ledererfaring har du?

Hvor mange personer har du lederansvar for?

- 1. Hva mener du motiverer de ansatte i din organisasjon?**
- 2. Hvordan jobber du med motivasjon og arbeidslyst blant dine ansatte?**
- 3. Hvordan oppfatter du motivasjonen til dine underordnede?**

KOMPETANSE

Jeg er blant opptatt av hvordan motivasjon kan bedres ved å øke medarbeidernes opplevelse av kompetanse.

- 1. Hvordan mener du at kompetanse og kompetanseutvikling, er viktig med hensyn til motivasjon?**
- 2. Hvordan kan du bedre motivasjonen/arbeidslyst til ansatte gjennom å stimulere til økt kompetanse?**
- 3. Hvilke motivasjonsdilemmaer har du knyttet til individer der opplevd kompetanse ikke samsvarer med reell kompetanse?**

TILHØRIGHET

Jeg er også opptatt av hvordan motivasjon kan bedres ved å arbeide med relasjoner mellom ledere og medarbeidere, og mellom medarbeidere.

- 1. Hvordan ser du på sammenhengen mellom tilhørighet og motivasjon (blant ansatte)?**
- 2. Hvordan kan leder skape økt motivasjon gjennom tilhørighet?**

AUTONOMI

Jeg er også opptatt av hvordan motivasjon kan bedres ved å gi medarbeidere autonomi eller medbestemmelse. Autonomi defineres av Deci og Ryan som: ”*Autonomy involves acting with a sense of volition and having the experience of choice*”. Autonome individer opplever valgfrihet, og føler at de handler ut i fra egne fri vilje.

- 1. Hva tenker du om betydningen av autonomi eller medbestemmelse for ansattes motivasjon?**
- 2. Hvordan kan leder best tilrettelegge for å skape motivasjon gjennom autonomi/medbestemmelse?**
- 3. Hvordan har dette med autonomi/medbestemmelse endret seg de siste 20 årene?**
 - a. Og hvordan påvirker dette din rolle med hensyn på å skulle motivere dine ansatte?**

AVSLUTNING

- 1. Hvilken betydning mener du lønn og andre materielle forsterkere har for ansattes motivasjon?**
 - a. Hvilke muligheter har du eventuelt for å benytte deg av dette?**
- 2. Er det andre forhold av betydning for medarbeideres motivasjon som lederen kan påvirke, som du vil trekke fram?**
 - a. Legg til rette for at arbeidet oppleves som meningsfullt?**